مناهج البحث العلمي
و المنهج النقلي الحديث

د. تحسين البدري

المشرق للثقافه و النشر

مناهج البحث العلمي و المنهج النقلي الحديث

د. تحسين البدري

نشر فرهنگ مشرق زمین

RESEARCH METHODS
AND
THE NEW BASED ON
ISLAMIC TEXET RESEARCH METHOD

TAHSIN AL-BADRI (Ph. D)

ISBN:978-600-7593-13-4

9 786007 593134

مناهج البحث العلمي
و المنهج النقلي الحديث

د. تحسين البدري

بدری، تحسین، ۱۳۴۷ -
عنوان و نام پدیدآور : مناهج‌البحث‌العلمی والمنهج‌النقلی‌الحدیث/ تحسین البدری.
مشخصات نشر : تهران فرهنگ مشرق زمین، ۱۳۹۶.
مشخصات ظاهری : ۲۷۴ ص.
شابک : ۹۷۸-۶۰۰-۷۵۹۳-۱۳-۴
وضعیت فهرست نویسی : فیپا
یادداشت : عربی.
یادداشت : کتابنامه: ص. [۲۶۷] - ۲۷۰؛ همچنین به صورت زیرنویس.
موضوع : تحقیق -- روش‌شناسی
موضوع : Research -- Methodology
رده بندی کنگره : Q۱۸۰/۱۳۹۶۵۵ ۸م۴ب/
رده بندی دیویی : ۰۰۱/۴۲
شماره کتابشناسی ملی : ۵۰۳۴۰۸۴

المشرق للثقافة و النشر

هوية الكتاب

اسم الكتاب: مناهج البحث العلمي والمنهج النقلي الحديث

المؤلف: د. تحسين البدري

الطبعة: الأولى ١٤٣٩ ق / ٢٠١٨ م (١٠٠٠ نسخة) ١٧٠٠٠ تومان

ردمك: ٩٧٨-٦٠٠-٧٥٩٣-١٣-٤

العنوان: الجمهورية الاسلامية في ايران - طهران - المشرق للثقافة و النشر، تلفكس ٢٢٠٠٦٩٧٦

Email: pmzamin@gmail.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الفهرس

المقدمة

إنّ الحاجة لعلم مناهج البحث ما باتت مختصة بالجامعات والاختصاصات الأكاديمية التي تهيمن عليها أفكار غربيين ولا تترك مجالاً للدين، بل بعد الموقع الذي اكتسبته مراكز الدراسات الدينية والحوزات العلمية في العالم الإسلامي، حيث أخذت موقعها في مجالات عديدة اجتماعية وسياسية واقتصادية وغيرها، فما ينبغي لها أن يبقى اهتمامها الوحيد هو استنباط الأحكام الفقهية فحسب، فقد أصبحت جهازاً أكبر من هذا ومن المفروض بها أن تهتم بكثير من الأمور الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وتكون حاضرة في مجمل مرافق الحياة للمسلمين.

ويلاحظ أنّ جهاز المرجعية الدينية أصبح جهازاً أعظم ممّا كان عليه، ويهتم بشؤون المجتمع وبالعالم السياسي والاقتصادي وغير ذلك. على سبيل المثال، فإنّ الإنفاق على شرائح مختلفة في المجتمع جزء من مهامه والذي يقوم به جهاز المرجعية والجهاز الديني عموماً حالياً قد لا يكون منسجماً مع متطلبات المجتمع، ومعرفة متطلباته لتوزيع الموارد بنحو متناسب مع المتطلبات بحاجة إلى مسح اجتماعي ودراسات في هذا المضمار. وهذا ممّا لا يمكن ممارسته إلاّ من قبل مختصّين قادرين على القيام بهذه المهام العلمية التي تخلو منها مناهجهم التقليدية.

الشأن الذي نشهد توسّعه في الجهاز الديني شيئاً فشيئاً جعل هذه المراكز بحاجة إلى اكتساب علوم ومعارف غير تقليدية والدخول في مجالات علمية غير متعارفة

بالنسبة إلى المراكز الدينية في العصور الأخيرة، أي العلوم الحديثة ذات التأثير في المجال الديني والاجتماعي. وهذه العلوم تحتاج إلى إعدادات كثيرة منها: المناهج الحديثة التي تستخدم في المجالات المذكورة.

من جانب آخر، فإنّ البحث العلمي اليوم ما بات ظاهرة بسيطة يمكن ممارستها بسهولة لكل من يحلو له هذا الأمر، فإنّه قد نالته شيء من التعقيدات والضوابط والقرارات، فهناك تشريعات دولية[1] وضوابط أخلاقية دوّنت في المضمار، وأخذت مأخذها في البحوث القانونية وأصبحت جزء من نشاطات المختصين والمحامين. وهو ممّا يستدعينا الاهتمام لدراسة التشريعات ومعرفة الضوابط الأخلاقية الدولية والمحلية والدينية في هذا المجال. وقد أصبح للتشريعات والأخلاق المهنية ذات الصلة بكتابة البحوث دور لا يمكن الغفلة عنه. وحري بالجامعات والمراكز البحثية تدريسها للطبة والباحثين لأجل النهوض ببحوث تحظى لا بالمواصفات العلمية فحسب بل بالمواصفات الأخلاقية والقانونية كذلك وبخاصّة أنّ نوعيّات المخالفات والسرقات العلمية قد تعقّدت وما باتت بالنحو الذي كانت عليه في السابق، فتارة تكون سرقات جزئية أو كلية أو مباشرة وغير ومباشرة وهكذا.[2]

---

١. للمزيد انظر: الشراكة بين الأكاديميات، المعايير الدولية للبحث العلمي. فقد ورد فيه بعض المواثيق والبروتوكولات الدولية التي تخصّ البحث العلمي، فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٨٣ – ١٠٤.

٢. في مجال السرقات العلمية انظر: خضر، أزمة البحث العلمي في العالم العربي، ص ٣٢ – ٤٣. كما أورد في مجمل كتابه وملحقاته المواثيق والقوانين والعقوبات الوضعية الدولية أو الخاصة ببعض الدول والموضوعة لحماية الحقوق المعنوية والمادية للمؤلفين والمبدعين. كما تناول مواضيع مهمّة مثل الأصالة والاقتباس وما يترتّب عليهما من أمور وكذلك القوانين والضوابط ذات الصلة.

ومن مجالات البحث العلمي هو الدراسات المستقبلية والآفاق المستقبلية للبحوث العلمية، فإنّ البحوث العلمية التي يتقدّم بها الباحثون في الوقت الحاضر قد لا تلبّي حاجات الأجيال المستقبلية، وينبغي التخطيط لنمط آخر من البحوث، وينبغي توقّع ضرورة بحث مواضيع تحتاجها المجتمعات في المستقبل. وهذا يستدعي إحاطة الطالب بمناهج وتقنيات الدراسات المستقبلية. وعلى هذا الأساس ينبغي الإعداد للأزمنة المستقبلية وتوفير الإمكانيات اللازمة للأجيال المستقبلية من الباحثين والمحققين.[١] والأمر لا يقتصر على العلوم الطبيعية والاجتماعية فحسب بل هي حاجة شاملة للعلوم الدينية وحتّى الفقهية منها، فإنّ هناك الكثير من المستحدثات نتوقّع حدوثها وبحاجة إلى إجابات فقهية، ولا ينبغي للمجتهدين أن ينتظروا وقوعها فإنّ البحث عن معالجات لها من الآن ممّا ينبغي التوجّه إليه، لكي لا تكون هناك مفاجئات يعجز عن معالجتها مجتهدو المستقبل.

هذا بعض ممّا يمكن عدّه من تشعّبات لعلم أصول البحث ومناهجه، ويمكن توقّع المزيد فإنّه بتوجّهاته الجديدة يعدّ علماً ناشئاً قياسا للعلوم الأخرى. وشأنه شأن باقي العلوم لذلك نتطلّع إلى تطوّره وتفرّعه إلى فروع أكثر. وعلى المراكز العلمية أن تهمّ في ترويجه والعمل عليه أكثر فأكثر لمواكبة تطوّراته وعدم الاكتفاء بما نأثره من العالم الغربي.

وبرغم أنّ جلّ توجّهنا في هذا الكتاب كان منصبّاً على مناهج البحث ذات الاستخدام في العلوم الانسانية إلاّ أنّا لم نغفل عن تناول المنهج التجريبي المستخدم أساساً في العلوم الطبيعية مع إمكانية استخدامه في العلوم الاجتماعية كذلك، لكن

---

١. انظر: ياقوت، أزمة البحث العلمي في مصر والعالم العربي، ص ١٥١ — ١٦٢.

غضضنا النظر عن الكثير من المناهج مثل المناهج الرياضية أو الأدبية البحتة التي تتناسب والاختصاصات التابعة لها.

كان سعيي في هذا الكتاب أن أضمّ التجارب الشخصية إلى التراكم المعرفي الخاص بالمناهج فأضفت إلى هذا التراكم التجارب المتواضعة التي اكتسبتها كطالب وأستاذ وباحث، وهو مسعى آخر يضمّ إلى مساعي باقي الأساتذة الذين كتبوا في هذا العلم لغرض إعداد طلبة باحثين في الجامعات ومراكز الدراسة والبحث في العلوم الدينية والاجتماعية، لعلّه يكون نافعاً في سبيل تطوّر العلم وأقلمة العلوم الدينية مع غيرها من العلوم والحوزة العلمية مع الجامعات من جهة، وأسلمة هذا العلم قدر الإمكان.

كان كتابنا الأول (مهارات كتابة البحث العلمي) بمثابة الحلقة الأولى لدراسة هذا العلم، مع التركيز فيه على المهارات وبعض من آليات البحث، وجلّ بحوثه كانت مبسطة يبتدأ بها الطالب ليتأهّل إلى الحلقة الثانية من هذا العلم، وهي هذا الكتاب الذي هو تكميل لمعارف هذا العلم.

وفي خضمّ دراساتي التي خضتها في هذا العلم ومطالعاتي لمن كتب من المسلمين في هذا العلم وجدت أنّ البعض سعى لتدوين منهج خاص بالمسلمين، ممّا جعلني أفكر بما ورد عن علمائنا في هذا المضمار، فأضفت للمناهج العلمية المعروفة فصلاً اختصّ ببيان وجهة نظر الإسلام في عموم هذه المناهج أولاً ثمّ ما يمكن استفادته منها لأجل تطوير المنهج النقلي المأثور عن علماء المسلمين، وأسميته بالمنهج النقلي الحديث.

وبعد كتابته عرضته على بعض الأساتذة وطلبت نقل وجهات نظرهم فيه، فأشكر كلّ من تفضّل عليّ بإبداء الرأي في هذا الباب سواء اختلفوا معي جزئياً أو وافقوني

وأخصّ بالذكر كلاً من سماحة الشيخ حسن علي علي أكبريان والشيخ أحمد شفيعي نيا على مراجعتهما الصفحات المختصة بالمنهج النقلي الحديث وإبداء ملاحظاتهما.

ويشرفنى ان اشكر القائمين على دار المشرق للنشر و على راسهم سماحه حجة الاسلام والمسلمين الشيخ على اصغر اوحدى وكذلك الدكتور كاميار صداقت على ما بذلوه من عنايه لاجل طباعه ونشر هذا الكتاب.

تحسين البدري
ربيع الثاني ١٤٣٩

الفصل الأول

بحوث تمهيدية

من تاريخ علم المناهج

هناك عدّة آراء في نشأة علم المناهج. يقال: إنّ هذا العلم قد ابتدعه فرانسيس بيكون (من أعلام القرن ١٧ م) ومن عاصره. ويقال كذلك انّ كانط هو أوّل من نبّه إلى هذا العلم، وذلك من خلال التفريق بين قسمين من المنطق، هما:

القسم الأول: المنطق الصوري، وهي المبادىء العامة للمنطق.

والقسم الثاني: المناهج التي تدرس الطرق المهيمنة على التفكير للوصول إلى حقيقة معيّنة.[١]

لكنّ الصحيح أنّ أوّلياته كانت حاضرة لدى اليونانيين، حيث وضع أرسطو قواعد للمنهج القياسي والاستدلال.[٢]

يذهب البعض إلى أنّ لكلّ من الحضارة الفرعونية وحضارة بلاد الرافدين وحضارة المشرق الأقصى (الفارسية والهندوسية والبوذية والشنتوية وغيرها) أدوار كما كان

---

١. عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٨ وانظر: زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٢٣، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٣١ – ١٣٧.

٢. انظر: عبد الحليم منتصر، تاريخ العلم، ص ١٩، أحمد بدره، أصول البحث، ص ٥٢.

للحضارة اليونانية والرومانية أدوار في عملية تطوير المناهج، وكذلك الحضارة الإسلامية.[١]

إنّ المسلمين وبعد ظهور المذاهب الفقهية والكلامية ساهموا في القرن الثاني في تطوير هذا العلم، فقد وضع المسلمون في ذلك القرن مناهج لتحديد الحقيقة والكشف عنها، ولو في نطاق ضيّق وهو نطاق العلوم الدينية، فأبدعوا أصول الفقه كمنهج لتحديد الاستنباط الصحيح، ووضعوا علم الرجال لتحديد مستوى الوثوق بما ينقله الرواة، ووضعوا الدراية كمنهج لتحديد الصحيح وتمييزه عن السقيم من نصوص الروايات والأحاديث المأثورة. وهذه المناهج الإسلامية في حقيقتها تعود إلى ما ورد في القرآن من الدعوة إلى التعقّل وتمييز الحق عن الباطل من خلال استخدام العقل واستقراء الموجودات والمخلوقات في الأرض والسموات لأجل الوصول إلى نتائج علمية توصل البشرية إلى الإيمان.[٢]

المسلمون وفي بداية حركتهم العلمية في القرن الثاني من الهجرة انتبهوا إلى أهمية المناهج؛ وذلك لأنّ تطوّر العلوم رهن اعتماد المناهج المناسبة. وهذا هو الذي دعاهم في أوائل حركتهم الفقهية واستنباط الأحكام الشرعية لتدوين منهج خاص يهمّ بهذه الوظيفة، وهو أصول الفقه.

ويعتبر البعض المسلمين هم أول من ابتكر المنهج التجريبي[٣] أو أنّهم أوّل من طرح المنهج الاستقرائي (من التجريب والملاحظة) الذي نقله عنهم فيما بعد علماء الغرب.[٤]

---

١. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٤٥ — ٤٧.

٢. انظر: صقر، العلم ومناهج البحث في الحضارة الإسلامية، ص ٩٨ — ٩٩، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٣٧ - ١٣٩.

٣. الخويطر، جهود المسلمين في تقدم الحضارة، ص ٣٥.

٤. عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٣٠.

وأن مثل فرانسيس بيكون وجون ستيوارت مل هم في الحقيقة أقدموا على ترجمة أعمال المسلمين، فنسبت لهم إبداعات مثل المنهج التجريبي.[١] بل يرى البعض أنّ النهضة الأوربية عموماً بنيت على أسس إسلامية وباعتراف علماء الغرب.[٢] ولا نقاش في تأثير الحضارة الإسلامية على الغربية ونهل الأخيرة من الإسلامية الكثير، وهو ما يحكيه التاريخ لنا.[٣]

وقد أورد بعض من كتب في مجال المناهج نماذج تطبيقية لاستخدام وتوظيف المسلمين للمنهج التجريبي في اكتشافاتهم وانجازاتهم العلمية في العلوم الطبيعية والطب.[٤] كما ورد عن جابر ابن حيان قوله: «ويجب أن نعلم أن ما نذكره في هذه الكتب ما رأيناه فقط دون ما سمعناه أو قيل لنا أو قرأناه بعد أن امتحناه وجربناه، فما صح أوردناه وما بطل رفضناه واستخرجنا نحن وما قسناه على أقوال هؤلاء القوم». كما يقول: «وأول واجب أن تعمل وتجري التجارب لأن من لا يعمل ويجري التجارب لا يصل إلى أدنى مراتب الاتقان، فعليك يا بني بالتجربة لتصل إلى المعرفة».[٥]

هذا مضافاً إلى أنّ علماء مثل الرازي وابن الهيثم الذين يشهد لهم التاريخ بالاكتشافات والاختراعات كانوا يعتمدون على التجارب والملاحظات أو الاستقراء والتجريب في بحوثهم. وهي من المناهج المعروفة وتعتمدها الكثير من العلوم والبحوث.[٦]

---

١. انظر: حلمي، مناهج البحوث في البحوث الانسانية، ص ٤٧.

٢. انظر: صقر، العلم ومناهج البحث في الحضارة الإسلامية، ص ٦٥ – ٦٧.

٣. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٨٣ – ٩٣.

٤. انظر: حلمي، مناهج البحث في العلوم الانسانية، ص ٥٧ – ٧٩، النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام، ص ٣٣٥ - ٣٤٩.

٥. جابر بن حيان، مختار الرسائل، كتاب الخواص، ص ٢٣٢ منتصر، تاريخ العلم، ص ٨٩ - ١١٤.

٦. انظر: عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٣٠ – ٣٦.

وقد أكدت إحدى المستشرقات أنّ العرب هم مؤسسو طرق التجربة في الكيمياء.[١] وغيرها الكثير من علماء الغرب ممّن شهدوا بما للمسلمين من دور في تنمية الحضارة.[٢] على أنّ الأمر غير محصور بالعرب، بل كان للمسلمين عصور ذهبية ترعرع فيها علماء وكان لهم الفضل في اكتشافات واختراعات تدين لهم البشرية جمعاً، مستخدمين في ذلك مناهج علمية من القياس والاستقراء والتحليل وغيرها.[٣]

ويذهب محمد عبده إلى أنّ علم المناهج قد وضعه المسلمون في أواخر القرن الثامن الميلادي، فقد بدأوا آنذاك ببناء دراساتهم على المشاهدات والتجربيات.[٤] ولأجل ذلك يذهب غوستاف لوبون إلى القاعدة عند العرب هي (جرّب وشاهد ولاحظ تكن عارفاً)، وعند الأوربيين إلى ما بعد القرن العاشر الميلادي هي: (اقرأ في الكتب وكرر ما يقوله الاساتذة تكن عالماً).[٥] وقد عدّ البعض مثل فرانسيس بيكون وديكارت وجون ستيوارت مل بمثابة تلامذة لأمثال ابن الهيثم والبيروني وجابر بن حيان وابن سينا والرازي وابن النفيس وابن خلدون وغيرهم الكثيرون من نوابغ الفكر

١. زيفريد هونك، شمس العرب تسطع على الغرب، ص ٤٠١ – ٤٠٢.

٢. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٨٧ – ٩٣، وانظر: فضل الإسلام على الحضارة الغربية، لمونتجمري وات، وكذلك فضل علماء المسلمين على أوربا لعزّ الدين فرّاج، وهما من ضمن الكتب التي اختصّت في بيان منجزات المسلمين وانتقال منجزاتهم إلى أوربا في مجمل العلوم الطبيعية والفنون.

٣. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٥٠ – ٥٢، حلمي، مناهج البحث في العلوم الإنسانية، ص ٥٧ – ٧٩.

٤. محمد عبده، الاسلام والنصرانية مع العلم والمدنية، ص ٩١.

٥. غوستاف لوبون، حضارة العرب، ص ٤٤٢، وانظر: مناهج البحث الفلسفي في علم النفس، ص ١٧٨ – ١٨٣.

الإسلامي.[1] فإنّ لهؤلاء مساهمات كبيرة في التحوّلات العلمية التي تدين إليها البشرية. وقد كتب في هذا المجال العديد من الكتب.[2]

كما أنّ هناك من يؤصّل مناهج مثل المنهج التجريبي في النصوص القرآنية، حيث دعى لاستخدام الحواس للوصول إلى الحقائق كما في قوله تعالى: **(ولا تقف ما ليس لك به علم إنّ السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً)**[3]. هذا مضافاً إلى الآيات الأخرى التي دعت إلى سيادة العقل واستخدامه لأجل الوصول إلى المعارف، بل هناك آيات متنوّعة وكثيرة استفاد منها علماء المسلمين ووصلوا إلى حقائق واكتشافات علمية، فكانت منشأ لهذه الاكتشافات.[4]

ولا شكّ أنّ النقلة النوعية حصلت على أيدي علماء الحضارة الأوربية في أواخر القرون الوسطى. فمع بداية عصر النهضة العلمية ظهرت بوادر التحرر العقلي والتبعية لأرسطو وفلسفته العقلية وبدأ الاستقراء بجدية على يد فرانسيس بيكون وفابري بيرسك ومارين بارس وبيرجا سنري.[5] ولدور فرانسس بيكون في علم المناهج درج اصطلاح

---

١. انظر: العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٢٠٤.

٢. على مستوى الكتب انظر: الخويطر، جهود العلماء المسلمين في تقدم الحضارة، ص ٢٤٣ إلى نهاية الكتاب، دويدري، البحث العلمي، أساسياته النظرية، ص ٣٩ – ٥٢، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٣٩ - ١٤٦. وعلى مستوى مقالات انظر: موسوعة تاريخ العلاقات بين العالم الإسلامي والغرب، ففيه مقالات تناولت الموضوع بنحو مباشر أو غير مباشر، وهي القليل من الكثير الذي نشر في مجلات كثيرة، بالامكان الحصول عليها من خلال بحث بسيط في الانترنيت.

٣. يونس: ١٠١.

٤. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٤٩.

٥. عبد الحليم منتصر، تاريخ العلم، ص ٢٦٤ – ٢٦٥.

المنهج البيكوني (Baconian method).[١] ما يعني أنّ جملة من علماء تلك الحضارة ساهموا كثيراً في تنمية علم المناهج،[٢] وما زالت مساهماتهم مستمرة في هذا المجال، إلاّ أنّ المساهمات التي تصدر من الشرق، سواء من المسلمين أو غيرهم غير قليلة، والجهود متواصلة لتنمية هذا العلم وتطويره.

وينقل السيد قطب عن بعض علماء الغرب إرجاعهم أفكار فرانسس بيكون في مجال المناهج إلى ما تلقّاه من المسلمين الحضارة الإسلامية وجامعاتها، ويذكر كشاهد على هذا كون القسم الخامس من كتابه (Opus majus) الذي خصصه للبحث في البصريات هو استنساخ لكتاب (المناظر) لابن الهيثم، كما أنّ مجمل كتابه يحكي عن تأثّره بابن حزم.[٣]

تعريف المنهج وعلم المناهج

المنهج ويعادله بالانجليزية (method) والعلم ذو الصلة هو المنهجية أو علم مناهج البحث (Research Methodology / Methodology).

وهناك مجالان لبحث مناهج البحث:

المجال الأوّل: هو المجال العلمي الفلسفي، ويهتم بدراسة صلاحية المناهج لاكتشاف العلم وتثبيت المعلومة، بأن يبحث في صلاحية المنهج التجريبي لإثبات المعلومة واعتبارها علماً لا شكّاً، أو اعتبار النتائج المتمخّضة عن المنهج الوصفي علماً. وهذا ذو صلة بموضوع نظرية المعرفة ومجاله الفلسفة؛ باعتبار أنّ ما تتناوله الفلسفة من

١. محارب، كيف تكتب بحثاً، ص

٢. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٥٣ – ٥٥.

٣. انظر: سيد قطب، الإسلام ومشكلات الحضارة، ص ٣٦ – ٣٧، وعميرة، أضواء على البحث والمصادر، ص ١٥ – ١٨.

أمور أساسية ونظرة شاملة للعلوم، وتتدارس المذاهب التي تفسّر العلم وطريقة الوصول إليه. وهناك من كتب في هذا المجال، مثل الشهيد محمد باقر الصدر.[١]

والمجال الثاني: هو علمي فنّي، وهو ما نسعى ويسعى من كتب في مجال المناهج بدراسته. فالذي كتب في هذا المجال سعى لأن يدوّن قواعد المناهج وطريقة استخدامها لاستكشاف الحقيقة وبلوغ الواقع. عرّف المنهج بعدّة تعاريف، كالتعاريف التالية:

الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتّى تصل إلى نتيجة معلومة[٢].

الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته المشكلة لاكتشاف الحقيقة.[٣]

مجموعة القواعد التي يستخدمها الباحث للوصول إلى الحقيقة.[٤]

الطريقة أو الاسلوب الذي ينتهجه العالم في بحثه أو دراسة مشكلته والوصول إلى حلول لها أو إلى بعض النتائج.[٥]

١. للمزيد انظر: الصدر، فلسفتنا، ص ٥٥ – ٢٠٤، وكذلك كتابه: الأسس المنطقية للاستقراء، حيث سعى لبيان صلاحية الاستقراء من خلال بيان أسسه العقلية، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٤٧ – ٥٣، محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ٦٢ – ٦٦.

٢. بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ٥، أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ص ٢٦.

٣. صقر، العلم ومناهج البحث العلمي في الحضارة الاسلامية، ص ٩٠، وانظر: المرعشلي، اصول كتاب البحث العلمي ومناهجه، ص ١١٨ – ١١٩.

٤. محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ٧٣.

٥. العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٣.

الطريقة التي يسلكها الباحث للإجابة على الأسئلة التي تثيرها المشكلة موضوع البحث.[١]

برنامج محدد يتبعه الباحث للكشف عن الحقيقة، مستنداً في ذلك على مجموعة قواعد عامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتّى يصل إلى نتيجة معلومة.

الطريق المؤدي إلى البحث عن الحقيقة، مستخدمين في ذلك مجموعة من القواعد العامة التي تنير طريق البحث للباحث للوصول إلى النتيجة.

فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة.

الوسيلة التي توصل الباحث إلى الحقيقة.

الطريق الموصل إلى الكشف عن حقيقة الشيء في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد التي ترشد سير العقل وتوجه عملياته لكي يصل إلى نتيجة.[٢]

وقام البعض بتوصيفه بجزئياته بدلاً عن تعريفه، حيث قال: «هو الطريقة أو الاسلوب الذي يتّبعه العالم في بحثه أو دراسته، أياً كان نوعها، للوصول إلى حلول لما يتعقبه هذا البحث أو هذه الدراسة من مشاكل، أو الوصول إلى النتائج الدقيقة التي يمكن أن يثق بها من خلال منهجه المتبع في البحث أو الدراسة فيعتبر وجهة النظر التي يحتضنها الباحث للنظر إلى المعطيات أو الحقائق أو المعلومات التي توصل إليها أو الغرض المستعمل في البحث من ذلك وجهة النظر الخاصة بوضع القوانين».[٣]

---

١. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٦٥.

٢. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٤١ – ٤٤، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٣٥، بوحوش، دليل الباحث في المنهجية، ص ١٩، محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ٥٢ – ٥٣.

٣. عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٧.

ويمكن تعريف المنهج بكونه الطريقة الكلية التي تتضمّن قواعد عقلية تتحكم بالتفكير يستعملها الباحث في بحثه للوصول إلى الحقيقة أو حلّ المشكلة.

وقد احترزنا بالكلية عن الطريقة الجزئية التي هي عبارة عن أسلوب وخطة يستعملها كل باحث بما ينسجم مع أوقات وبرامج الباحث، واحترزنا بالقيد كذلك عن الطريقة التي قد تستخدم في موضوع خاص كموضوع أدبي، فإنّه يحتاج إلى منهج أدبي محدّد قد لا تعتمد قواعده العقل بل الأذواق الأدبية وخصائص لغوية. ومن هنا قيّدنا القواعد بالعقلية، فقد احترزنا بهذا القيد عن مثل المناهج الأدبية. وهذه الطريقة تستبطن قواعد وضوابط ينبغي اتّباعها لتحقيق الهدف المرجو من البحث.

أمّا علم مناهج البحث (Methodology) فممّا عرّف به هو التعاريف التالية:

الدراسة المنطقية والمنظمة أو المنظمة التي توضع أو تحدد المناهج أو مبادىء المناهج.[١]

والعلم الباحث في الطرق المستخدمة في العلوم للوصول إلى الحقيقة.[٢]

والعلم الذي يبحث في المناهج، أو مجموعة منظمة من مبادىء عامة تدور حول موضوع معيّن، والموضوع هنا هو الطريقة التي يسلكها العلماء للسير في أبحاثهم.[٣]

ونعرّفه بأنّه العلم الذي يُعنى بمناهج البحث، ويدرس كلّ ما له صلة بها من قواعد وضوابط وتوصيفات وإرشادات تخصّ كلّ واحد من المناهج.

---

١. العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٣.

٢. بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ٧.

٣. دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ٧٩.

علاقة المنهج بالبحث العلمي

وفي الفرق بين المنهج العلمي والبحث العلمي يُذكر بأنّ المنهج بمثابة الوسيلة والآلية التي يستخدمها الباحث في بحثه، وهو متّحد في كثير من البحوث ذات المواضيع المختلفة بينما البحث العلمي يختلف من موضوع إلى آخر. فيمكن أن يستخدم المنهج التجريبي لموضوع في علم الاجتماع والنفس والفيزياء، وهو واحد في جميعها ولا يختلف، بينما موضوع كلّ من هذه البحوث يختلف اختلافاً فاحشاً لا علاقة له بكلّ من البحوث المذكورة.[1]

ودور المنهج للبحث هو دور المنظم له الذي يسعى للأخذ بالباحث باتجاه يضمن بها النتائج العلمية المقبولة وعدم وقوعه في الخطأ الذي لا ينتج ما يمكن أن يطلق عليه علماً.

يقول الدكتور قاسم: «ارتبط تقدم البحث العلمي وتحصيل المعرفة العلمية بضرورة وجود منهج للبحث والتحصيل فإن غاب المنهج خضع البحث للعشوائية وأضحت المعرفة غير علمية».[2]

علاقة المنطق بعلم المناهج

يقسّم المنطق إلى المنطق الصوري والمنطق المادي، وقد عدّ العلم ذات الصلة بمناهج العلم من فروع علم المنطق.[3] علماً أنّ المنطق الصوري أو الأرسطي (Formal logic, traditional logic, syllogistic logic or Aristotelian logic) يمكن عدّه من بدايات وأوّليات هذا العلم، فإنّ المناهج التي طرحها أرسطو ومن لحقه لأجل الوصول إلى الحقيقة كانت عبارة عن القياس والاستقراء، وتركّزت بحوث

---

١. انظر: الحصادي، نهج المنهج، ص ١١٥ – ١١٦.

٢. محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ٥١.

٣. صليبا، المعجم الفلسفي، ص ٢٢.

المنطق الصوري عموماً على التأمّل العقلي، وقد ضمّ بحوثاً كثيرة - وبخاصة فيما يتعلّق بالدلالات اللفظية والعقلية - كانت تعدّ بمثابة مقدّمات وبحوث ذات صلة بالمناهج المنطقية الأساسية وهي الاستقراء والقياس، لكنّ حالياً عدّت الكثير من البحوث التي طرحت آنذاك بحوثاً لفظية وهي أقرب إلى اللسانيات منه إلى مناهج البحث، فما باتت تبحث. أمّا منهجا القياس والاستقراء فهما المنهجان الأساسيان المستخدمان في مجمل المناهج العلمية، والباحث لا بدّ أن يعتمد في استنباطاته من اعتمادهما أو أحدهما. إلاّ أنّ المنطق الصوري توجّه إلى صورة القياس والاستقراء وشكلهما الظاهري ولم يتوجّه إلى كيفية الاستقراء، أو ما يصطلح عليه بالمنطق المادي، أمّا مناهج البحث فهي التي تعلم الباحث كيفية الاستقراء، وتهتم بمادّة البحث العلمي دون صورته وشكله الصوري الذي يعدّ أمراً واضحاً حالياً.

أكاديمياً حلّ علم مناهج البحث مكان المنطق الذي كان دارجاً في المدارس والأكاديميات مدّة قرون منذ عهد أرسطو، وعدّت الكثير من البحوث التي كان يتضمّنها المنطق بحوثاً لفظية أدرجت تحت اللسانيات وعلوم اللغة. فبحوث مثل المدلول المطابقي والمدلول اللازم، ما باتت تعدّ بحوثاً منطقية بل لغوية لفظية.

ومن الناحية التاريخية يذكر أنّ مثل روجر بيكون (١٢١٤ – ١٢٩٤م) وليونارد دي فينشي (١٤٥٢ – ١٥١٥م) كانوا قد دعوا إلى استخدام الملاحظة والتجريب وأدوات القياس لدراسة الظواهر وعارضوا منهج أرسطو في القياس المنطقي.

ثمّ طوّر فرانسيس بيكون (١٥٦٢ – ١٦٢٦م) فكرة روجر بيكون ونادى بمنهج يدعو للجمع بين الاستقراء القائم على التجارب والقياس العقلي. ولذلك عدّ مؤسساً

للمنطق الحديث، ودوّن هذا في كتابه (الأداة الجديدة في العلوم) أو (الارجانون الجديد (Novum Organum) عام ١٦٢٠م.[١]

وجاء بعده مثل جون ستيوارت مل (١٨٠٦ – ١٨٧٣م) وكلود برنار (١٨١٣ – ١٨٧٨م) ووضعوا أسساً وقواعد للمنهج التجريبي.

ثم لحقهم الفيلسوف الفرنسي روني ديكارت (١٥٩٦ -١٦٥٠م) الذي رفض منهج أرسطو، وخالف فرانسيس بيكون في اعتماده على التجريب والمشاهدة الحسية لاكتشاف القوانين الطبيعية، وطرح منهجاً يعتمد على الأدلة والبراهين الرياضية، أي يضمّ قوانين العلوم الرياضية والعلوم الطبيعية التجريبية. وبناء عليه يتمّ وضع القوانين ونتائج التجارب في معادلات رياضية؛ باعتبار الرياضيات نموذج الدقة والموضوعية، وهو ما يصطلح عليه بتكميم الظواهر، بأن تحدّد الظاهرة بمجموعة من الأعداد والحسابات الرياضية، فجاذبية الأرض مثلاً تحدّد بكمية محدّدة، ودوران الأرض حول الشمس تحدّد بعدد المرات، وهكذا. فهو منهج يجمع بين التفكير الرياضي النظري والملاحظة والتجريب في دراسة الظواهر.

وبعدهم تواصلت الابتكارات في مجال المناهج، ومن خلالها بلغت الحضارة والعلوم مبلغاً يشهد الجميع عظمتها ونجد الاكتشافات تتوالى وتذهب بالانسان لاكتشاف الأكثر فالأكثر دون حدود.

---

١. للمزيد فيما يخص فرانسيس بيكون ورؤيته وإسهاماته في هذا المجال انظر: العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٦١ - ١٧٠، زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ٥٩ – ٧١، فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٤٨ – ٥٠، محمد قاسم، مدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ٥٣ – ٥٤ و ١٢٤ – ١٢٧.

وفي القرن الثامن عشر أصدر الفيلسوف الألماني كانط مؤلفاً حمل عنوان (نقد العقل الخالص) عام ١٧٨١م ميّز فيه بين المنطق العام الذي يتناول البحوث النظرية العامة، والمنطق العملي، وهو الذي يعرف حالياً بعلم مناهج العلوم[١]

لكن ما زالت بعض بحوثه والمناهج التي اعتمدت في ذلك العلم معتمدة حالياً في مراكز البحوث العلمية إلاّ أنّها توسّعت وأصبحت أكثر تخصصّاً، فمثلاً القياس والاستقراء الذين كانا يشكّلان المنهجان الأساس في علم المنطق ما زالا موضع استخدام في علم المناهج إلاّ أنّ هناك مناهج ابتدعت أو أساليب طوّرت عن هذين المنهجين وأخرجتهما عن حالتيهما البسيطة المعهودة عنهما.

المناهج التي تدرس في علم المناهج حالياً لا تستغني عن القياس والاستقراء، فهما الأساس في كلّ منهج، فهي تعتمدهما للخروج بنتائج كلية، ولا يمكن التخلّي عنهما بالكلية. فمناهج مثل المنهج التجريبي يعتمد في ممارسته على التجارب الجزئية التي هي نوع استقراء، ولذلك كثيراً ما يسمّى المنهج التجريبي بالمنهج الاستقرائي؛ وذلك لأجل أنّ المنطلق الأول للمنهج التجريبي هو المنهج الاستقرائي.[٢]

ومن جانب آخر، لأجل تطبيق النتيجة المستخرجة من خلال الاستقراء على الجزئيات والمصاديق يستخدم القياس للحكم بأن المورد الذي يراد تطبيقه هو أحد مصاديق القاعدة المستخرجة بالاستقراء. لكن الاستقراء المطروح في علم المنطق الصوري والمنسوب لأرسطو يعدّ استقراء بدائياً، ولذلك وصفه فرانسيس بيكون

١. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٥٣ – ٥٥، محمد، مناهج ومشكلات العلوم، ص ٩ – ١٥، صقر، العلم ومناهج البحث في الحضارة الإسلامية، ص ١٠٥ – ١٠٦، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٧٧.

٢. محمد، مناهج ومشكلات العلوم، ص ٣٠.

بالصبياني؛[١] لكونه لم يعتمد التجارب العلمية الدقيقة والتي يمكن تكميمها وإخراجها في اطار معادلة علمية بحسابات رياضية دقيقة.

الاستقراء منهج تطوّر إلى مناهج تتناول الجانب المادي من البحث ليشمل الملاحظة والتجربة، والقياس منهج يتناول الجانب الصوري للبحث، وهو جانب الاستنتاج العقلي الذي يُعتمد في الاستدلال وجميع الاستنتاجات التي تعتمد مناهج البحث العلمي. ولذلك ورد عن البعض: «والبحث العلمي الحديث لا يقوم على الاستقراء دون الاستنباط.. ولا على الاستنباط دون الاستقراء بل يجب أن يقوم على كليهما».[٢]

وقد مثّل الاستقراء والقياس في عبارات بعض بالتحليل والتركيب، إذ يقال: «يشير استخدام المنهج العلمي – بصفة عامة – إلى عمليتين رئيسيتين، هما الاستقراء والاستنباط، أو التحليل والتركيب، حيث يمكن النظر إلى الاستقراء على أنّه تحليل ينتقل من المشخص إلى المجرد، من الظواهر إلى القانون العام، ومن الحالات التطبيقية لمبدأ إلى المبدأ ذاته. كما ينظر إلى الاستنباط على أنّه انتقال من البسيط إلى المركب، من المبدأ إلى تطبيقات المبدأ، ومن الضروري إلى العرضي، من القانون العام إلى الحالات الفردية التي تندرج تحته...».[٣]

وفيما يخصّ وجهة نظر بيكون في القياس، حيث يرى أنّ القياس الارسطي يهتم بالشكل واعتماد القياس على مقدمتين للخروج بنتيجة دون النظر إلى محتوى المقدمتين واتصالها بعالم الواقع، يشرح الدكتور ماهر عبد القادر وجهة نظر بيكون في هذا المجال بما يلي:

---

١. محمد، مناهج ومشكلات العلوم، ص ٢٤.

٢. ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، ص ٣٧.

٣. محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ٥٤.

«قدّم بيكون موقفه من منطق القياس الأرسطي في القسم الأول من (الأرجانون الجديد) ليكشف عن عيوب هذا المنطق الذي اعتبر نموذجاً للتفكير المنطقي، فالقياس الأرسطي يتألف من مقدمتين ونتيجة. المقدمات لا تعبر عن وقائع متصلة بعالم الخبرة، وكذلك النتيجة. كذلك لا يهتم هذا المنطق عن وقائع متصلة بعالم الخبرة، وكذلك النتيجة. كذلك لا يهتم هذا المنطق بصدق المقدمات أو كذبها من ناحية المضمون، وإنّما كل ما يهتم به الصحة الصورية للاستدلال على النتيجة من المقدمات، حيث يشترط القياس ثلاث قواعد أساسية لصحة الاستدلال، هي قواعد التركيب والكيف والاستغراق. هذا إلى جانب أنّه لا يمكن أن ننتقل من المقدمات إلى النتيجة انتقالا صحيحاً إلاّ عن طريق الحدّ الأوسط الذي يربط بين الحدّ الأكبر والحد الأصغر».[1]

كما أنّ جون ستيوارت مل قد وافق فرانسيس بيكون رأيه في القياس، وأضاف عليه نقداً آخر يوضّحه الدكتور زيدان بقوله: «لقد أضاف مل إلى هذا النقد المألوف وقتئذ نقداً آخر مؤداه أنّ القياس ليس نوعاً مستقلاً من الاستدلال وإنّما هو تابع للاستدلال الاستقرائي معتمد عليه؛ ذلك لأنّه يجب أن تكون إحدى مقدمتي القياس على الأقل كلية، ولكن تلك المقدمات القياسية الكلية نصل إليها أولاً باستقراء، فالاستقراء إذن سابق والقياس تابع. حتّى تبعية القياس للاستقراء يناقشها مل فيقول: لقد فرغنا من إثبات عقم القياس وإذن يجب أن نرفضه كاستدلال ذي قيمة: إنّ العلم الذي يبحث في الاستدلال أو البرهان هو المنطق، ولمّا كان أي استدلال يُردّ إلى استقراء إذن فالاستدلال الاستقرائي هو كل المنطق – أي يرد مل كل أنواع البراهين إلى البرهان الاستقرائي. ومن ثمّ فالمنطق والاستدلال والاستدلال الاستقرائي والبرهان كلمات مترادفة عند جون مل. ولم يكن الاستقراء الارسطي بالنوع من الاستقراء الذي يتحمس له جون مل فأعلن أنّه ليس استقراء بالمعنى الدقيق لأنّ مل يعرّف الاستقراء

١. محمد، مناهج ومشكلات العلوم، ص ٩٦.

بأنّه انتقال من معلوم إلى مجهول ولكن الاستقراء التام الأرسطي لا ينتقل إلى مجهول وإنّما يكتفي بتلخيص ما هو من قبل معلوم».[١]

من جانب آخر، فإنّ ديفيد هيوم (١٧١١ – ١٧٧٦م) كان قد طرح إشكالاً على القياس، وهو أنّ القياس يبقى ناقصاً مهما اتسع نطاقه، ولا يمكن تعميم نتائجه على طول الزمان، ويمكن ذكر مثال على ذلك وهو اكتشاف نيوتن للجاذبية، فإنّ القوانين التي اكتشفها بالاستقراء أثبتت صحّتها على كوكب الأرض والكواكب التي هي ضمن المنظومة الشمسية أمّا في الكواكب الأخرى فغير صادقة، وقد تكون هناك قوانين أخرى تحكم تلك الكواكب. وكان هذا الإشكال موضع نقاش المنطقيين والفلاسفة، وقد طرحت عدّة حلول لهذه المشكلة.[٢] على أنّ هذه المشكلة لم تنحسر في المنطق الصوري بل هي صادقة على المناهج الحديثة كذلك، ولا اختصاص لها بذلك المنطق.

وهناك الكثير من النقاشات الواردة في ذيل القياس والاستقراء واستخدام كلّ منهما في المناهج الحديثة.[٣]

ويمكن تلخيص الملاحظات الواردة على المنطق الصوري في الأمور التالية:

١. كونه صورياً، أي يهتمّ بالشكل الظاهري للفكر من القياس والاستدلال دون الولوج في المادة والواقع وكيفية اكتشاف الجديد. فنتائج القياس مثلاً تحصيل حاصل، وما هو موجود في مقدماته ينعكس في النتيجة، ولا جديد فيه يقدّم العلم ولو بخطوة. فهو منهج عقيم. فالمقدمة الكبرى لا تصدق إلاّ إذا كانت النتيجة معلومة من قبل، فالكلية لا يمكن أن تصدق إلاّ إذا كانت جميع جزئياته

١. زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ٧٤.

٢. انظر: زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ١٠٨ – ١١٤.

٣. انظر: العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٨٢ – ٩٠.

صادقة ومنها النتيجة. كمثال: كل انسان ناطق، وزيد ناطق، فزيد انسان. بينما صدق (كلّ انسان ناطق غير ثابتة إلاّ إذا سبق وأن علمنا بأنّ جميع الجزئيات ومنها زيد ناطق. وإذا علمنا بذلك فيكون القياس عملية بلا فائدة وتحصيل حاصل. هذا مع أنّا نتطلّع إلى مناهج تضيف معلومات إلى معلومات وتساهم في التراكم المعرفي للبشرية.

٢. كون قواعده جامدة غير قابلة للتطوّر، ولم تتطوّر منذ أن طرحها أرسطو.

٣. كون قواعده بديهية والبشرية تعرفها حتّى دون دراسة لها، وهناك أقوام بدائية جداً تعرف القواعد المنطقية دون سبق دراسة لها. وهي تعرف أنّ زيداً مثلاً إذا كان إنساناً فهو ناطق.

٤. إنّه منطق يعتمد لغة الألفاظ، أي يعتمد الألفاظ أساساً. ولأجل ذلك سمّي منطقاً، فهو إشارة إلى النطق، وكذلك الحال بالنسبة إلى اسمه اللاتيني (logic) فإنّ أصله يوناني، والمفردة تعني النطق، وترجمة هذا العلم كانت ناظرة إلى اسمه لغة. وألفاظ اللغة عموماً تعدّ أموراً تكتنفها الغموض والتغيّر والملابسات. وبناء على هذا فإنّ بحوث المنطق دائماً مثار جدل واختلاف وأهل للمغالطات والسفسطة، وهو عكس ما عليه المنطق الحديث من تخلّيه عن الألفاظ واستخدامه الرموز أحياناً، وعدم توقّفه أساساً على الألفاظ، بل الألفاظ أمر ليس أساساً في المنطق الحديث ولا يتناوله أصلاً.

٥. كون الالتزام بالشكل المفروض للقياس يستلزم مخالفته للواقع، كما في المثال التالي: كل انسان مسلم، ولينين انسان، النتيجة: لينين مسلم. وهذا مخالف للواقع.

٦. أمّا الاستقراء فما زال يستخدم لكن تطوّر وخرج عن حالته الكلية لينتج نوعاً من المناهج يُدعى المنهج التجريبي، ولم يبق على ما كان عليه من كلية. بل إنّ

المنهج العلمي عموماً يستند بشكل أساسي على التفكير الاستقرائي الذي من خلاله يختبر صحّة الفرضيات ويتحقّق منها.

ولذلك يقال: «فالمنهج العلمي في البحث يستند بشكل أساسي على التفكير الاستقرائي والذي يستخدمه الباحث للتحقّق من صدق المعرفة الجزئية اعتماداً على الملاحظة والتجربة الحسية...».[1]

إلاّ أنّ ما يرد عليه من إشكال هو كونه ناقصاً، وأنّ نتائجه لا ترقى إلى اليقين بل تبقى احتمالية. لكنّ هذا موضوع آخر، برغم وجود محاولات وافرة سعت لمعالجة هذه المشكلة.[2]

وهذه الإشكاليات هي التي جعلت من علماء الغرب يعرضون عن تداول هذا المنطق، بل اوربا والغرب تطوّر علمياً وتقنياً بعد الإعراض عن هذا العلم؛ لكونه لم يلبّ متطلّبات التطوّر العلمي الذي نالته البشرية بعد القرون الوسطى. فهو نافع للجدل والنقاش والشؤون التي تعتمد الألفاظ لا لأجل تطوير العلوم والكشف عن المجاهيل.

من جانب آخر، فإنّ حتّى المؤيدين للمنطق الصوري لم يبدو ردة فعل سلبية تجاه المناهج الجديدة للعلوم، ولم يستغنوا عنها، وأقصى ما هنالك هي وجهات نظر مختلفة عن بعض المناهج أو عدم قبولها جزئياً، وأموراً من هذا القبيل.

---

١. عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٢٩.

٢. العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، المناهج العلمية في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٥ – ١٦.

ردود أفعال المسلمين تجاه المنطق

يذكر أنّ أوّل من أدخل المنطق وبحوثه ومزجها بالعلوم الشرعية هو الغزالي (٥٠٥ هـ ق)[١] أو هو المازج الحقيقي بين العلوم الدينية وعلم المنطق وإن مهّد له أستاذه إمام الحرمين (٤٤٨هـ ق).[٢] ويشهد على ذلك المقدمة التي وضعها في بداية كتابه الأصولي (المستصفى) حيث اعتبر المنطق من شروط الاجتهاد، ولا يوثق بعلم الذي لم يحظ بالمنطق.[٣] بل ذهب إلى يقينة المنطق معرضاً بذلك عن المنهج الذي كان يستخدمه علماء المسلمين حتّى زمنه.[٤]

أمّا قبل الغزالي فقد كان للمسلمين منهج خاص يعتمدونه في تفكيرهم واستنتاجاتهم الفقهية أو الدينية عموماً وغير الدينية كذلك، ولم تكن مرتبطة بالمنطق الأرسطي، وكان نتيجة هذا المنهج تكوّن فقهاء وأصوليين بل وعلماء في الطبيعيات غير قليلين مثل جابر ابن حيان. بل ينقل عن الشافعي رفضه للمنطق الأرسطي لاعتماده اللغة اليونانية التي تخالف لغة المسلمين، وهي اللغة العربية.[٥]

ولذلك توجّهت إلى الغزالي نقود كثيرة من ابن صلاح وغيره.[٦] لكنّ الغزالي في النهاية لم يثبت على رأيه ورفض المنطق الأرسطي وأنكر أن يكون المنطق الأرسطي سبيل الوصول إلى المعرفة، ثمّ مضى يتلمّس المعرفة عن طريق التجربة الباطنية أو

---

١. ابن تيمية، نقض المنطق (مقدمة التحقيق): ص ١٥، حلمي، مناهج البحث في العلوم الإنسانية، ص ٢١ – ٢٢.

٢ .النشار، مناهج البحث العلمي عند مفكري الإسلام، ص ٨٩ – ٩٠.

٣. الغزالي، المستصفى، ص ١٠.

٤. انظر: النشار، مناهج البحث العلمي عند مفكري الإسلام، ص ١٦٦ – ١٧٥.

٥. النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام، ص ٨٦ – ٨٧ و ٣٥١.

٦. حلمي، مناهج البحث في العلوم الإنسانية، ص ٢١.

الكشف الصوفي.[١] وفي هذا المضمار ألّف عدّة كتب ورسائل مثل المنقذ من الضلالة وتهافت الفلاسفة والفسطاس المستقيم.

كما أنّ الاعتراضات على المنطق لم تقتصر على علماء الغرب، بل من المسلمين كذلك، وينقل عن الكثير معارضتهم له، والمعترك الذي حصل بين المؤيدين والمخالفين كان شديداً، والقصص المنقولة في هذا المجال كثيرة وتحكي عن حدّة المعارضة.[٢]

وورد عن ابن صلاح الشهروردي (٦٤٣ هـ ق) قوله: «وأمّا المنطق فهو مدخل الفلسفة، ومدخل الشر شر، وليس الاشتغال بتعليمه وتعلّمه ممّا أباحه الشارع، ولا استباحه أحد من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين، والسلف الصالحين، وسائل من يقتدى به من أعلام الأئمة وسادتها، وأركان الأمة وقادتها، قد برأ الله الجميع مغرة ذلك وأدناسه، وطهرهم من أوضاره».[٣]

ويقسّم النشار علماء المسلمين من حيث ردود أفعالهم تجاه المنطق بالنحو التالي:

«أمّا الهلينيون الإسلاميون — فانقسموا أمامه قسمين، القسم الأول: فلاسفة الإسلام، وهم ليسوا في الواقع إلاّ شرّاحاً للتراث اليوناني وامتداداً للشراح الاسكندريين المتأخرين، فقبلوه كوحدة فكرية كاملة واعتبروه قانون العقل الذي لا يتزعزع وحاولوا التوفيق بين العناصر غير الارسططاليسية وبين منطق أرسطو: وهؤلاء هم الشراح الإسلاميون المشاؤون أو الأفلاطونيون المحدثون. القسم الثاني: فريق من الأصوليين والمتكلمين والمناطقة المتأخرين مالوا إلى الرواقية ورفضوا كثيراً من عناصر منطق أرسطو. وهؤلاء هم الشراح الإسلاميون الرواقيون — ولكنّهم لم يقفوا

١. انظر: ابن تيمية، نقض المنطق (مقدمة التحقيق): ص ١٥، والنشار، مناهج البحث العلمي عند مفكري الإسلام، ص ٢٩٧ – ٢٩٩.

٢. النشار، مناهج البحث العلمي عند مفكري الإسلام، ص ١٨٠ — ١٨٦.

٣. ابن الصلاح، فتاوى ابن الصلاح في التفسير والحديث والأصول والفقه، ص ٢١٠ — ٢١١.

عند هذا الحد فحسب بل أضافوا أبحاثاً خاصة بهم — أمّا المتكلمون والأصوليون الأولون فلم يقبلوا المنطق الأرسططاليسي على الاطلاق وحالوا إقامة منطق جديد بالكلية في جوهره. ووقف فقهاء أهل السنة والجماعة من المنطق الأرسططاليسي بل من المنطق اليوناني على العموم موقف العداوة التامة واصطنع بعضهم حجج الشكاك اليونانيين وأضاف إليها حججاً ابتدعوها، ولكن كان لهم بجانب موقفهم الهادم موقف آخر إنشائي.

وحارب الصوفية المنطق على العموم، فهاجم السهروردي المنطق الأرسططاليسي أشدّ هجوم، وقام بمحاولة منطقية جديدة لاختصار منطق اليونان».[١]

كما أنّ ابن تيمية كان من المخالفين له[٢] وقد ورد عنه نفس الإشكالات التي وردت عن علماء الغرب من فرانسيس بيكون وغيره _ هذا مع تقدّمه على الأخير بثلاثة قرون تقريباً _ حيث قال: «والقياس ينعقد في نفسه بدون تعلّم هذه الصناعة».[٣] وخصّ جلّ كتابه (نقض المنطق) بالرد على الأخذ بالمنطق.[٤] وقد تناول البعض دراسة أفكار ابن تيمية فيما يخص المنطق والفلسفة اليونانية.[٥] وعلى العموم كلّ من خالف الفلسفة من المسلمين هو مخالف للمنطق؛ لكون المنطق يشكّل أحد أركان الفكر الفلسفي.

١. النشار، مناهج البحث العلمي عند مفكري الإسلام، ص ٣٠ — ٣١.

٢. تميّز ابن تيمية بعدّة أفكار منها نكرانه للمنطق ونفيه هذا العلم ونفي دوره في العلوم الدينية، ومنها: تطرّفه واتهاماته لبعض الفرق الإسلامية وتهجّمه عليها مثل الطائفة الشيعية. ومع غضّ النظر عن التطرّف المذكور فإنّ آراءه في مجال المنطق أهل للدراسة والتحقيق وبخاصة أنّه سبق النهضة العلمية في مجال مناهج البحوث علماء الغرب مثل فرانسيس بيكون وستيوارت ميل.

٣. ابن تيمية، نقض المنطق، ١٥٧.

٤. ابن تيمية، نقض المنطق، ص ١٥٥ حتّى نهاية الكتاب.

٥. انظر: حلمي، مناهج البحث في العلوم الإنسانية، ص ٢٥ — ٤٥.

بالطبع مخالفة المنطق الأرسطي لم يقتصر على ابن تيمية والذي تميّز به ابن تيمية هو أنّه رفض المنطق بالكلية، أمّا باقي علماء المسلمين من الأصوليين والمتكلمين فقد رفضوه كذلك لكن جزئياً وناقشوا في بعض قضاياه وقوانينه وأضافوا عليه وهذّبوه، فهم أخذوا منه كما أعطوه الكثير. وهو نوع نقد ورفض له، وقد تناول الدكتور النشار تفاصيل هذه النقود والرفض بالتفصيل.[١]

وقد استمرّ النقاش بعد عهد ابن تيمية، وكان هناك انقسام بين علماء المسلمين في هذا المجال، فبعض، مثل ابن القيم الجوزية (٧٥١ هـ) والصنعاني (٨٤٠هـ) والسيوطي (٩١١هـ)، تابعوا ابن تيمية واقتفوا أثره في نفي المنطق، وبعض آخر، التزموا النهج الآخر في الاستمرار بالمنطق،[٢] ويبدو أنّ الذين التزموا نهج المنطق كانت لهم الغلبة، وما زال المنطق ضمن المناهج التي تدرّس في المدارس الدينية التقليدية والجامعية ذات الصلة بالمراكز الدينية.

ويبدو أنّ الشيعة أيضاً مالوا إلى المنطق الأرسطي، وما زال هذا المنطق يدرّس في مدارسهم، وقد كتبوا عدّة كتب ورسائل فيه، مثل (أساس الاقتباس) و (حاشية الملا عبد الله) و (منظومة السبزواري في المنطق) بل واستمرّ التدوين فيه، وكان كتاب (المنطق) للشيخ المظفر من آخر انتاجات علماء الشيعة في هذا المجال. هذا برغم أنّا شهدنا معارضات مشهودة للمنطق والفلسفة في أهم حوزتين للشيعة في العصر الحاضر، وهي حوزة النجف وقم، إلاّ أنّه لم يبدو أنّ المعارضين قد شكّلوا تياراً قوياً يسيطر بنحو علمي على النشاط في كلا الحوزتين؛ لكوننا نشهد تدريس علمي المنطق والفلسفة رغم هذه المعارضات.

١. انظر كتابه: مناهج البحث العلمي عند مفكري الإسلام.

٢. انظر: النشار، مناهج البحث العلمي عند مفكري الإسلام، ص ٢٨٣ – ٢٩٣.

أمّا الصوفية فقد اعتمدوا مناهج باطنية ولا يعني المنطق الأرسطي شيئاً لهم فكان متروكاً لديهم، بل مثل السهروردي ـ كأحد الإشراقيين ـ قبل المنطق على العموم لكنه رغم ذلك سعى لأن يبدع منهجاً ومنطقاً آخر يكون عدلاً للمنطق الارسططاليسي، يعتمد طريق التجربة الباطنية أو الكشف الصوفي.[1]

وقد يُطرح في هذا المجال فكرة وسطاً بين المخالفين والموافقين للمنطق الصوري، وهي العمل على تطويره لكي ينهض بمتطلبات التطوّرات العلمية، وعدم الاكتفاء بما كان عليه من قواعد ومبادىء.

وبرأيي فإنّ المنطق لم يضمحل بالكلية ولم تنتف الاستفادة منه بل حلّ به ما حلّ بالفلسفة. إذ برغم ما قد يقال من انتفاء موضوعية الفلسفة حالياً إلاّ أنّي أرى في حقيقتها خرجت عن حالتها البدائية والبسيطة التي كانت عليه وتفرّعت وأصبح كلّ فرع منها علماً بحدّ ذاته خرج عن تسميته فلسفة. وكذلك الحال بالنسبة إلى المنطق الصوري فإنّ بحوثه لم تبطل بالكلية بل تطوّرت لتصبح بحوث الألفاظ فيه علوماً أخرى مثل علم اللسانيات، والاستقراء خرج عن حالته البدائية ليحلّ محلّه مناهج البحث التي تعتمد في الأساس وفي أغلبها على الاستقراء الناقص لكن بشكله المتطوّر وليس بالشكل الذي طرحه أرسطو.

ومع غضّ النظر عن هذا فلا إشكال في ما كان للمنطق من دور في دحض الحركات التي هي غير علمية كالسفسطة، وفتح الطريق أمام الحركة العلمية الفلسفية في العهود القديمة. وما بات حالياً يدرّس في الفروع العلمية أصلاً بل في الفروع الدينية والفلسفية فقط؛ لأجل اضمحلال السفسطة، وإبداع مناهج يمكنها الأخذ بالعلم نحو تطوّر غير متناه.

---

١. انظر: النشار، مناهج البحث العلمي عند مفكري الإسلام، ص ٢٩٧ – ٣٢٦.

وعلى العموم يبدو لنا ما زالت هناك حاجة لدراسة المنطق للأسباب التالية على أقل تقدير:

الأول: لفهم الفلسفة وعلم الكلام القديم، فإنّه دون فهم المنطق لا يمكن فهم علوم مثل الفلسفة وعلم الكلام القديم لاعتمادهما في الأساس على علم المنطق. فدراسته مفيدة لأجل كونه مقدمة لفهم التراث العلمي للبشرية ومنهم المسلمون في فلسفتهم وكلامهم.

الثاني: بعض البحوث برغم أنّها تبدو لفظية لكن لا غنى عن معرفتها، واصطلاحات مثل الضد والنقيض وأنواع الدلالات تنفع الباحث معرفتها لأجل بعض استنتاجاته العلمية. وبخاصة في المراكز الدينية فإنّ علم اللسانيات بشكله الجديد لم يدخل كمنهج دراسي في هكذا مراكز، وفي النتيجة لم تنتقل البحوث اللفظية من علم المنطق إليه، وباعتبار أهمية معرفته وتعرّف طلاّب المراكز الدينية عليها فلا بدّ أن تطرق أسماعهم إمّا في علم المنطق أو في علم آخر.

الثالث: أنّ بحوثه التي أصبحت واضحة مثل تشكيل القياس وبحوث المقدم والتالي بحاجة إلى إعادة تدريس للأجيال الجديدة، فهي بمثابة البحوث الابتدائية لما يطرح في علم المناهج حالياً لكي يدرك الطالب المسار التاريخي لتطوّر علوم مثل علم المنطق.

علاقة المناهج بالعلوم

هناك عدّة بحوث تدرج تحت عنوان العلم[١]، ومن خلال استيعاب هذه البحوث تتضح العلاقة بين المناهج والعلوم بشكل عام. والبحوث المعنية هي:

أ. ماهية العلم

فيما يخص ماهية العلم فقد وردت عدّة تعاريف له، مثل التعاريف التالية:

١. ابراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٣١ – ٥٢.

- مجموعة من الحقائق، يأتي بها بحث موضوعي مجرد.
- مجموعة من الخبرات الإنسانية التي تجعل الانسان قادراً على التقدير.
- فهم ظاهرات الكون، أسبابها وآثارها.
- مجموعة من المعارف الانسانية، التي من شأنها أن تساعد على زيادة رفاهية الانسان، أو تساعد على صراعه في معركة تنازع البقاء، وبقاء الأصلح.
- مجموعة منظمة من المعارف تدور حول موضوعات عقلية وطبيعية وإنسانية.
- العلم يضمّ كلّ بحث عن الحقيقة، يجري منزهاً عن الأهواء والأغراض، يعرض الحقيقة صادقة، بمنهج يرتكز على دعائم أساسية.
- دراسة ذات منهج ثابت لا يتغيّر بتغيّر الحالات.[١]

وكما هو ملاحظ في هذه التعاريف فإنّ بعضها تعدّ نفس نشاط الباحث لأجل الوصول إلى الحقيقة هي العلم لكن أكثرها ترى العلم هو مجموعة الحقائق والخبرات والمعارف والمفاهيم الانسانية وليس نفس النشاط لأجل اكتسابها.

ب.الفرق بين العلم والمعرفة

وهناك اصطلاح ذات صلة بالعلم، وهو المعرفة، وفي التفريق بينهما ينقل الدكتور نجيب الحصادي رأياً في هذا المجال وهو أنّ المعرفة هي اعتقاد صادق مدلل عليه، أي أنّه اعتقاد بأمور صادقة مع وجود شواهد تدلّ على صدقها. وأنّ العلم سبيل من سبلها، وبواسطته يمكن أن يعرف الانسان ما يودّ معرفته.[٢]

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، ص ٢٢ – ٢٣، إبراهيم، أسس البحث العلمي، ٤٤ – ٤٥.

٢. الحصادي، نهج المنهج، ص ١٦ – ٢٢.

وهناك رأي آخر، يبيّنه الدكتور رجاء دويدري بالنحو التالي: «العلم هو الاستدلال الفكري، أمّا المعرفة فهي العلم التلقائي (Intuitive)، وهي أوسع وأشمل من العلم، تتضمّن معارف علمية وأخرى غير علمية، والتمييز بينهما يبنى على أساس قواعد المنهج وأساليب التفكير التي تتبع في تحصيل المعارف، فإذا اتبع الباحث قواعد المنهج العلمي وخطواته في التعرّف على الظاهرات والكشف عن الحقائق الموضوعية، فإنّه يصل إلى المعرفة العلمية...».[١]

وفرّق بينهما آخرون بأنّ المعرفة هي مجموعة المعاني والتصوّرات والآراء والمعتقدات والحقائق التي تتكون لدى الانسان نتيجة لمحاولاته المتكرّرة لفهم الظواهر والأشياء المحيط به.

بينما العلم هو عبارة عن المعرفة المنسقة التي تنشأ من الملاحظة والدراسة والتجريب، والتي تتمّ بهدف تعرف طبيعة وأصول الظواهر التي تخضع للملاحظة والدراسة.

وعلى هذا فإنّ المعرفة تتضمّن معارف علمية وغير علمية، وليس كلّ معرفة علماً.[٢]

وهناك تقسيمات للمعارف قد لا تستخدم للعلم، فيقال: معرفة حسية، ومعرفة تأملية أو فلسفية، ومعرفة تجريبية. وهذه التقسيمات لا تطرح للعلم. ويبدو أنّ ذلك يعود إلى كون المعرفة أعمّ وأشمل من العلم؛ لأنّ المعرفة قد تحصل من غير مناهج محدّدة، وذلك مثل المعرفة الحاصلة من الاحتكاك بالناس ومشاهدة الحوادث الروتينية وتكوين انطباع عنها. وقد تحصل عن طريق مناهج علمية دقيقة تقوم على أساس منهجي في دراسة الفروض وتحقيقها ومدعومة بحقائق علمية. والأخيرة تُدعى علماً.

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، ص ٢٤ — ٢٥.

٢. انظر: عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٥ — ٦.

وعليه، المعرفة أوسع وأشمل من العلم؛ لأنّ المعرفة تشمل العلم الذي يعتمد مناهج علمية، وتشمل كذلك المعرفة التي لا تعتمد منهجاً علمياً.[١]

ج. أهداف العلم

هناك نقاشات في الهدف أو الأهداف التي رسمها البشر لنفسه من خلال اكتساب العلم، فقد ذكر البعض أن أهداف العلم هي:

١. وصف الظواهر وتصنيفها وتحديدها.
٢. تفسير الظواهر، أي معرفة أسباب وقوعها.
٣. وضع القوانين والنظريات التي تحكم الظواهر.
٤. التنبؤ بحدوث الظواهر قبل حصولها.
٥. التحكّم في الظاهرة قبل وقوعها.[٢]

وهناك كلام ومواصفات أخرى ذكرت للعلم.[٣]

وذكر فان دالين ثلاثة أهداف للعلم هي: زيادة قدرة الانسان على تفسير الأحداث، والتنبؤ بها، وضبطها أو التحكّم بها.[٤] وكثير من العلماء ومنهم علماء المسلمين يرون أنّ الهدف الأساس من العلم هو الوصول إلى الحقيقة وإقامة الدليل عليها.[٥]

على أنّ هناك بحوثاً ونقاشات غير قليلة وردت تحت مقولة العلم وأهدافه وآلياته.[٦]

---

١. بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، ص ١ – ٣.

٢. العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٢٤.

٣. انظر: صابر، خفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٢٠ – ٢٢.

٤. مناهج البحث في التربية وعلم النفس (فان دالين) ص ٦٩ – ٧٤.

٥. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٣٢.

٦. انظر: أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٣١ – ٣٧، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٣١ – ٥٢.

وبالنظر إلى ما تقدّم فإنّ كلاً من الموارد السابقة يشكّل هدفاً ومرحلة، وفي كلّ من هذه المراحل والأهداف تلعب المناهج دوراً أساسياً في تحقيقها.

العلاقة وثيقة بين العلم ومناهجه فكلّما طرح الحديث عن العلم لا بدّ أن يطرح الكلام عن مناهجه أيضاً. ويصعب التفريق بينهما؛ لأنّ صحّة العلم تعتمد صحّة منهجه، فإذا قلنا بأنّ منهج الرؤيا والمنام صحيحاً لا بدّ أن نقول بصحّة ما يتمخّض منه كذلك. وفي المجال الفقهي إذا قلنا بأنّ قياس التمثيل صحيح لا بدّ أن نقرّ بصحّة ما ينتج عنه من أحكام، وكذلك باقي المناهج من العقلية والتجريبية وما شابه. والتلازم بينهما بدرجة لا يسمح لنا التفكيك بينهما. ولا يمكن قبول منهج وإنكار نتائجه، كما لا يمكن قبول نتيجة تابعة لمنهج غير مقبول.

وأهميّة المناهج بلغت درجة عرّف البعض العلم بالمنهج الذي يعتمد لاكتساب المعلومات، ولأجل ذلك لا تعدّ معطيات التنجيم والقيافة والتفؤّول وما شابه ذلك علوماً؛ لكونها تعتمد مناهج غير علمية لا يمكن تأطيرها بأطر علمية مقبولة.[١]

فالتقدّم العلمي رهن التقدّم في المناهج العلمية، وكلّما تقدّمت وأصبحت أكثر دقّة كلّما تقدّم العلم أكثر وكلّما كانت نتائج العلم أكثر وثوقاً ويمكن الاعتماد عليها بإطمئنان وافر.

لكن ممّا يؤسف له في بعض المراكز العلمية وبخاصة الدينية منها وجود بعض يعتقد بأنّ المناهج هي في الأساس ملحدة ولا تنسجم مع الدين، وأنّ العالم ملحد بصورة منهجية، وأنّ العمل العلمي هو منهجياً ملحد، ويرى أنّ الميتافيزيقا لا يمكن أن تتدخّل في مناهج البحث دون أن تفسدها.[٢]

---

١. انظر: فرانكفورد، ونچمياس، روشهاى پژوهش در علوم اجتماعي، ص ١٠ – ١١.

٢. انظر: كورغانوف، مناهج البحث العلمي، ص ٩٢ – ٩٣، الأنصاري، أبجديات البحث في العلوم الشرعية، ص ٤٣.

لكن ممّا يحمد عليه أنّ هذا الرأي لا يشكل تياراً كبيراً ساحقاً في الساحة العلمية، وأنّه مقتصر على مجموعة خاصّة ممّن يحملون هكذا رؤى عن الدين. هذا مع أنّ الدين هو الذي دعى إلى العلم والتعلّم وكشف الحقائق وسبر أغوار الأرض والسماوات. وادعاء أنّ الدين والرؤية السماوية في تناف مع هذه المناهج بحاجة إلى دليل.

إنّ روّاد المناهج التي سجّلت باسم علماء غربيين هم من المسلمين وأتباع الديانات السماوية الكبرى، ولو كانت هذه المناهج في تعارض مع التعاليم الدينية والرؤية الإلهية لنبّه عليها العلماء، ولما انتهجها العلماء المسلمون في القرون الماضية.

إنّ الكثير من العلماء المسلمين الذين كان لهم الدور البارز في تنمية المناهج المزبورة هم كانوا علماء دين وميتافيزيقا قبل أن يكونوا علماء طبيعيين، وكانت مناهج هي ذاتها التي تدعى اليوم بالمناهج العلمية مثل المنهج التجريبي. ولو كانت متنافية مع الدين لما استخدموها أصلاً.

إنّ الدين في حقيقته دعى لترشيد كلّ شيء، ومن ذلك العلوم ومناهجها لأن لا تسلك طرقاً غير أخلاقية أو لا تستخدم في المجالات غير الأخلاقية، لا أنّ الدين يدعو لعدم اكتشاف الطبيعة ولا لعدم كسب المعرفة، فإنّ هذا لا يشك به أحد من الخبراء والعلماء بالأديان السماوية. هذه السيرة المأثورة عن علماء الإسلام يُضاف إليها النصوص الكثيرة الحاثة على التعلّم واكتشاف الطبيعة، والتي ترى أنّ ذلك يقرّب الانسان إلى الله أكثر ويساعده على إدراك وجود خالق، ويرسّخ عنده الإيمان.

ويبدو أنّ هذه الفكرة نشأت عن التصوّر الضيّق الذي كان يحمله أتباع الديانة المسيحية والقساوسة الذين كانوا يحكمون أوربا في القرون الوسطى، وقد أساؤوا إدارتها، وأدّت بشعوب أوربا أن تشمئز من الدين والرسالات السماوية بسبب سيطرة

فكر يحمل صبغة دينية، وهو ـ من الواضح ـ كونه لا يمثّل كلّ الرسائل السماوية بل حتّى لا يمثّل المسيحية بجميع توجّهاتها وتياراتها.

وعلى فرض أنّ الإسلام لا يدعو إلى العلم ولا لاكتشاف الأرض والسموات فهو كدين لا يفرض على الانسان نمطاً خاصاً من مناهج السعي لاكتشاف الكون دون آخر، بل ترك هكذا أمور للبشرية نفسها، وهي تدريجياً تعرف طريقها الأصلح والأسلم لسلوكه في مجال اكتشاف الطبيعة. فهذا ليس من أهداف بعثة الأنبياء وإنزال الكتب السماوية.

ولأجل التلازم والعلاقة الوثيقة بين العلم والمنهج ذكرت عدّة صفات أو شروط يفترض تحقّقها في المنهج لكي يمكن قبوله، فذكرت مثل المواصفات التالية: العقلانية والواقعية والروح العلمية...[1]

الاختلاف في تسمية المناهج

أنّ الذين كتبوا في مجال المناهج العلمية اختلفوا أحياناً في عدّة نقاط، هي:

١. الأغلب استخدم مفردة المنهج واطلقها على ما يدرس في هذا العلم من طرائق البحث، لكن هناك من اعترض على هذه التسمية، واستخدم مفردة اسلوب مكانها، فورد عنه: «الأسلوب التاريخي» أو «الأسلوب التجريبي» بدلاً عن المنهج التاريخي أو المنهج التجريبي؛ وذلك باعتبار ما يراه من أنّ المنهج العلمي للعلوم هو منهج واحد، والباقي أساليب لتطبيق هذا المنهج واستخدامه في البحث العلمي.[2]

١. انظر: ساروخاني، روشهاى تحقيق در علوم اجتماعى، ج ١، ص ٢٥ – ٢٦.

٢. زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٩٤.

ويبدو أنّ مراده من أنّ المنهج العلمي واحد هو المنهج التجريبي، ففي مكان آخر يوضح المنهج العلمي بقوله: «ممّا لا شكّ فيه أن الطريقة المنطقية والعلمية في البحث كانت مصاحبة للإنسان منذ نشأته، ومع التسليم بتفاوت تلك الطريقة بين عصر وآخر، أو مجتمع وآخر، إلاّ أنّ تأسيس قواعد علمية لتلك الطريقة بشكل منهجي، وتعميمها بدأ في نهاية القرن السادس عشر وبداية القرن السابع عشر، على يد فرنسيس بيكون، حين اقترح بناء النتائج على أساس مجموعة كبيرة من الوقائع والملاحظات التي يمكن جمعها، ثمّ تطوّر هذا المنهج نتيجة لجهود وأفكار نيوتن وجاليلو، فظهر المنهج العلمي أو الطريقة العلمية التي تجمع بين الأسلوب الاستقرائي والاسلوب الاستنتاجي القياسي، أي تجمع بين الفكر الذي يمثله الأسلوب القياسي وأسلوب الملاحظة الذي يمثّله الاسلوب الاستقرائي. فالاسلوب العلمي أو الطريقة العلمية في البحث هي طريقة تجمع بين الفكر والملاحظة، أي بين القياس والاستقراء».[١]

والمواصفات التي أطلقها على المنهج العلمي وسرده لشخصيات علمية سعت للترويج لمنهج معيّن، هذه كلّها تصدق على المنهج التجريبي فإنّه يعتمد على التجارب التي يجريها على عيّنات مختلفة، وهذه التجارب هي في حقيقتها استقراءات متعدّدة، وعندما تتراكم يهمّ بعملية القياس فيعمّم ليخرج بنتيجة عامّة تتضمّن استيعاب الحقيقة وتعميمها وإمكانية التنبّؤ بالمستقبل من خلال التجربة. وهذا المنهج هو الذي دعى إليه أمثال فرانسيس بيكون.

٢. وفيما يخصّ تسمية بعض المناهج فإنّ بعض من كتب في هذا العلم وتناول بعض المناهج، مثل المنهج الوصفي، استخدم اصطلاح المنهج الوصفي وآخر أضاف إلى الوصفي أوصافاً أخرى، وبعضهم اعتبر تحليل المضمون منهجاً

١. زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٢٣.

مستقلاً، وبعضهم ألحقه بالوصفي باعتبار نقص أو عدم إمكانية الاكتفاء بالمنهج الوصفي في كتابة البحث، فأضاف إلى الوصفي التحليلي أو الاستقرائي أو كلاهما. أو أنّ البعض اعتبر دراسة الحالة منهجاً بحدّ ذاته وبعض آخر ألحقها بالمنهج الوصفي، وكلاهما صحيح، فالذي أفردها كمنهج مستقل نظر إلى أهمية هذا المنهج وخصائصه التي قد تجعله مستقلاً عن المنهج الوصفي، والذي ألحقها بالمنهج الوصفي هو في الحقيقة نظر إلى أنّ كليّات هذا المنهج تعود إلى كونه توصيفاً ويعتمد ذات كليات المنهج الوصفي. والذي جمع عنواني منهجين في منهج واحد نظر إلى التركيب بين المنهجين، من قبيل الاستفادة من المنهج الوصفي والتحليلي في وقت واحد، ممّا يدعو لتسمية المنهج المستخدم وصفيا تحليليا، وهكذا.

٣. المناهج كثيرة جداً، وقد أصبح لكلّ علم مناهج متعدّدة، والمنهج العام الذي يصلح لكثير من العلوم والبحوث عندما يدرس في اطار تخصّص محدّد ينقسم إلى مناهج عديدة، فالمنهج الوصفي عندما يدرس في اطار اللغة والآداب ينقسم إلى أقسام عديدة، وهو كذلك عندما يدخل في اطار العلوم الأخرى مثل علم الاجتماع فهناك المنهج المونوغرافي الذي يتناول دراسة عن جماعة أولية مثل الأسرة والقبيلة. والمنهج النقلي الذي يمكن درجه ضمن المنهج الوصفي والمنهج التاريخي يستخدم في العلوم التي مصدرها النقل من العلوم الانسانية وغيرها لكن عندما يدخل في اطار العلوم الدينية يكتسب معنى آخر وتضيق دائرته وتفرض عليه قيود ضمن اطار القواعد التي تدرس في علم أصول الفقه والدراية والرجال وغيرها، فبرغم أنّه في الأساس منهج نقلي لكن بتصوّر خاص وأضيق ممّا عليه المنهج النقلي العام. فهو ينقسم بانقسام المناهج التي يعتمدها المجتهدون وعلماء المذاهب الإسلامية، فهناك من يدخل فيه قياس التمثيل

وهناك من ينفي منه هذا القياس، وهناك من يدخل عليه آلية سدّ الذرائع وهناك من ينفي ذلك، وهناك من يعتمد المنهج النقلي المحض، أي الاعتماد على النصوص الدينية من الآيات والروايات فقط دون غيرهما، وهو مذهب ينسب إلى أحمد بن حنبل، أو الأخبارية، وهكذا. وهي جميعاً على العموم مناهج تصنّف ضمن الاطار العام للمنهج النقلي.

٤. إنّ البعض رفض اعتبار المسح الاجتماعي ودراسة الحالة منهجاً واعتبره طريقة لجمع المعلومات فحسب، أي عدّهما من قبيل الاحصاء والمقابلة والاستبيان التي هي طرائق لجمع المعلومات فقط. وفي الفرق بين الطريقة والمنهج هو أنّ المنهج يمكن استخدامه بدون الاستعانة بمنهج آخر وله آليات وطرائق تستخدم لجمع المعلومات، بينما الطريقة هي الآليات التي تستخدم ضمن المناهج المستقلة.[1] كما أنّ مثل المقارنة اعتبرها البعض منهجاً مستقلاً، لكنّ الأكثر اعتبرها توجّهاً في البحوث العلمية وليس منهجاً، وفي هذا المجال يقول الدكتور أبراش: «قد يبدو للوهلة الأولى أنّ المقارنة لا تستدعي أن تكون منهجاً قائماً بذاته، من منطلق أنّها محايثة للبحث العلمي، فالباحث العلمي يلجأ إلى المقارنات مهما كان المنهج الذي يتبعه...» ثمّ يضيف: «إلاّ أنّ كلّ ذلك لا ينفي أن تكون المقارنة منهجاً قائماً بذاته...».[2]

تقسيمات وتصنيفات المناهج

قسّم بعض العلماء المناهج بنحو وقسّمها بعض آخر بنحو آخر. ويُضاف إلى هذا الاختلاف الخلاف الوارد في اعتبار مثل الملاحظة منهجاً مستقلاً، عكس ما ذهب إلى

---

١. انظر: عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ١٨١ – ١٨٣ و ١٩٧.

٢. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص١٧٩.

بعض آخر من إلحاقها بمناهج أخرى مثل المنهج الوصفي أو التجريبي كآلية لهذين المنهجين. والباحث في هذه العلوم يجد الكثير من الاختلافات في هذا المضمار لكن الأمر غير مهم، وما يهم الطالب هو معرفة المناهج وامتهانها واستخدامها بنحو صحيح.

ومجمل التصنيفات هي كالتالي:

المناهج الكمية (quantative methods) وهي المناهج التي تعتمد في الأساس الكم والعدد والحسابات الرياضية، مثل منهج الإحصاء.

المناهج الكيفية (Qualtative methods) وهي المناهج التي تعتمد الكيف وتتناول الجانب النوعي للموضوع المدروس كاللون والتغيّر، وتشمل أصنافاً كثيرة من المناهج مثل المنهج الوصفي أو التجريبي.[1] والبحوث التي تعتمد المناهج الكمية تُدعى بحوثاً كمية، والتي تعتمد المناهج الكيفية تُدعى بحوثاً كيفية.[2]

المناهج التقليدية أو القديمة، وهي المناهج التي وردت في المنطق الصوري، وهي في الأساس القياس والاستقراء بحالتيهما البسيطة الواردة في المنطق الصوري.

المناهج الحديث، وهي المناهج التي ابتدعت فيما بعد القرن السادس عشر الميلادي عند إبداع المنطق الحديث، وتشمل جميع المناهج المستخدمة حالياً في العلوم مثل المنهج التجريبي والتاريخي والوصفي.

وقد حصر عبد الرحمن بدوي المناهج في أربعة هي: المنهج الاستدلالي أو الرياضي الذي يستخدم في الرياضيات، والمنهج التجريبي، والمنهج التاريخي أو الاستردادي، والمنهج الجدلي الذي يستخدم في المناظرات والمناقشات العلمية.[3]

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٣٣ – ٢٣٦، الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٣٥ و ١٤٥ – ١٤٧.

٢. عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٧٠ – ٧١.

٣. بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٨ – ١٩.

وقد أورد البعض ثلاثة تصنيفات للمناهج وردت عن غربيين، وخمسة تصنيفات وردت عن كتّاب عرب، هي:

تصنيف هويتني (Whitney): المنهج الوصفي. والمنهج التاريخي، والمنهج التجريبي، والمنهج الفلسفي، والمنهج التنبوئي (Prognostic)، والمنهج الاجتماعي، والبحث الإبداعي.

وتصنيف ماركيز (Marquis) : المنهج الانتروبولجي، والمنهج الفلسفي، ومنهج دراسة الحالة، والمنهج التاريخي، والمسح الاجتماعي، والمنهج التجريبي.

وتصنيف جود و سكيتس (Good and scates) : المنهج الوصفي، والمسح الوصفي، والمنهج التجريبي، ومنهج دراسة الحالة، دراسات النمو والتطوّر والوراثة.

وتصنيف محمد طلعت عيسى: منهج دراسة الحالة، والمسح الاجتماعي، والمنهج الاحصائي، والمنهج التجريبي، والمنهج التاريخي، والمنهج المقارن.

وتصنيف عبد الرحمن بدوي: المنهج الاستدلالي، والمنهج التجريبي، والمنهج الاستردادي (التاريخي).

وتصنيف محمود قاسم: منهج البحث في الرياضيات، ومنهج البحث في العلوم الطبيعية، ومنهج البحث في علم الاجتماع، ومناهج البحث في التاريخ.

وتصنيف عبد الباسط محمد حسن: منهج المسح، ومنهج دراسة الحالة، والمنهج التاريخي، والمنهج التجريبي.

وتصنيف أحمد بدر: منهج البحث الوثائقي أو التاريخي، ومنهج البحث التجريبي، ومنهج المسح، ومنهج دراسة الحالة، والمنهج الاحصائي.[1]

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٤٨ – ١٤٩، عصار، محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ص ٤٣ – ٤٥.

كما أورد الدكتور فريد الأنصاري الكثير من هذه التقسيمات، واقترح تصنيفاً آخر يرى أنّه ينسجم مع المنهج الإسلامي الشرعي، وهو تقسيمها إلى: المنهج الوصفي، والمنهج التوثيقي (وهو منهج تحقيق التراث)، والمنهج الحواري (وهو منهج المقارنة)، والمنهج التحليلي.[١] وأصناف وتقسيمات أخرى.[٢]

تطور أو عدم ثبات المناهج

إنّ شأن المناهج شأن باقي العلوم في كونها عرضة للتطوّر والتغيّر، فهي ليست أموراً ثابتة؛ لأنّ القواعد التي تهيمن على الفكر قيد التطوّر والتغيير، فهي قواعد تسعى لتصحيح الخطأ والتدقيق في الصحيح لكي تجعل منه أكثر دقّة. والمناهج على العموم تستمد قضاياها من هذه القواعد، فهي تتطوّر بتطوّر تلك القضايا، وشأنها شأن باقي القضايا العلمية.

ومن جانب آخر، فإنّ المناهج ليست حصراً بما أورده العلماء والكتّاب في هذا المجال، فإنّ البحوث والدراسات قد تنتج مناهج جديدة، وهي ليست وليدة وقت خاص قد انتهى، ولم تتوقّف حركة انتاج المناهج، فشانها في هذا المجال صاعد، ومن الممكن _ بناء على طبيعة تطوّر العلوم _ أن تطوّر البحوث والدراسات مناهج قديمة أو تبدع مناهج جديدة بالكلية.

وكمثال فإنّ الاستقراء الذي يعتمده المنهج التجريبي ليس هو ذاته الذي ورد في المنطق الصوري، فقد نال شيئاً من التطوّر في نسخته الحاضرة، وقد دخل حالياً عليه عنصر الحسابات والاستدلالات الرياضية، فهو ليس التجربة البسيطة المعتمدة في

---

١. انظر: الأنصاري، أبجديات البحث العلمي، ص ٦١ – ٦٥.

٢. انظر: محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ٥٧ – ٥٨.

السابق بل تجربة مقترنة مع حسابات رياضية تجعل من الاستقراء آلية أكثر دقّة ممّا كانت عليه في السابق.[١]

ولأجل هذا يدعو البعض الاستقراء المعتمد حالياً في المنهج التجريبي بالمنهج الفرضي في إشارة منه إلى اعتماد الاستقراء التقليدي الملاحظة والتجربة في دائرة المدركات الحسية وما يمكن أن يتحقّق منه تحقيقاً تجريبياً مباشراً، بينما يتطلّع المنهج الاستقرائي الحديث إلى الفروض الصورية التي تنال عوالم لا تدرك حسياً بنحو مباشر، ولا يمكن التحقّق منها بتجارب حسية مباشرة بل بنحو غير مباشر.[٢]

كما أنّ الوسائل والآليات الصناعية أخذت دورها في الإسهام في البحث العلمي، وهي بدورها تتطوّر عبر الزمان، وآليات التجارب العلمية تزداد دقّة بمرور الزمان، والمستخدمة حالياً أكثر تطوّراً وتقدّماً من المستخدمة قبل خمسين عاماً، ومن الطبيعي أن تؤثّر إيجابياً في نوعية المناهج واستنتاجاتها، كما تؤثّر في بلورة قواعد جديدة ذات صلة بالمناهج.

الخطوات المتّبعة في الدراسة وفق المناهج

لمجمل البحوث خطوات محدّدة ينبغي اتخاذها للخروج بالنتيجة المطلوبة للباحث، وهي:

١. تحديد المشكلة أو الموضوع. وهذه الخطوة عامّة وشاملة لجميع البحوث ومهما كان صنف المنهج المستخدم فيها.

---

١. للمزيد في ما يخص دور الرياضيات في المنهج العلمي الحديث راجع: زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ١٤٠ – ١٤٢.

٢. انظر: زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ١٨٥.

٢. جمع المعلومات والبيانات ذات الصلة. وفي هذه الخطوة تختلف طريقة جمع المعلومات في البحوث حسب المنهج المتّبع، ففي بعض البحوث يتّبع المنهج التوصيفي مثلاً، فتجمع المعلومات من الطرائق والآليات المصنّفة ضمن هذا المنهج، وهي من قبيل دراسة حالة أو المسح الاجتماعي. وقد يكون المنهج التجريبي مستخدماً من قبل الباحث، عندئذ تستخدم آليات هذا المنهج لجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة وهكذا.

٣. تحديد الفروض. وهذه الخطوة خاصّة بالبحوث التي تحتاج إلى فروض، ويكون الباحث فيها مرغماً على إبداء رأي، أمّا إذا لم يكن الباحث كذلك، بل أراد مجرد سرد معلومات واعتماد المنهج النقلي دون الوصول إلى نتيجة محدّدة، كما هو الحال في المقالات الموسوعية في كثير من الأحيان، فلا يحتاج إلى هذه الخطوة.

٤. تحليل المعلومات ودراسة الفروض ذات الصلة للوصول إلى الفرض الذي اعتمده سلباً أو إيجاباً، أي إمّا أن يؤيّده ويقرّه كنتيجة وصل إليها، أو ينفي ذلك الفرض ويسعى للبحث عن فرض آخر.

وقد حددها آخرون بأنحاء أخرى مثل:

أ. تحديد المشكلة وصياغتها.

ب.اقتراح الحلول (الفروض)

ت.اختبار الحل (أو الفرض) المقترح.

ث.استنباط النتائج.[1]

وقد حصر البعض المراحل في ثلاث، هي:

١. الحصادي، نهج المنهج، ص١٢٢–١٢٥، مبارك، المنهج العلمي أسسه وطريقة كتابته، ص١٩-٢١.

أولاً: مرحلة التعريف والتوصيف والتصنيف، ومن خلال هذه المرحلة يشاهد الباحث الأشياء والظواهر والوقائع الخارجية لأجل وصفها وتعريفها وتصنيفها من أجل كسب أكبر كم من المعرفة تجاهها.

ثانياً: مرحلة التحليل، ومن خلال هذه المرحلة يسعى الباحث للكشف عن العلاقات والروابط والاضافات القائمة بين طائفة الظواهر والأشياء والوقائع المتشابهة وذلك بواسطة عملية التحليل المعتمدة على تفسير الظواهر والوقائع والأشياء على أساس الملاحظة العلمية، لأجل استخراج الفروض العلمية والقوانين العلمية العامة والمتعلقة بها.

ثالثاً: مرحلة التركيب وتنظيم القوانين الجزئية المستخرجة من خلال المراحل السابقة للخروج بقوانين كلية عامة مثل قوانين الجاذبية وسقوط الأجسام والضوء والحرارة.[١]

وسيأتي توضيح هذه الخطوات تحت كلّ من هذه المناهج مع بيان بعض الخصائص المتعلّقة بالمناهج.

خصائص البحث العلمي المنهجي

أورد البعض خصائص ومواصفات للبحث العلمي على العموم، وهي:

أولاً: الموضوعية (Objectivity) أي تنفيذ خطوات البحث دون تحيّز وإعمال للآراء الشخصية. وعدم الموضوعية (أو الذاتية) مشكلة تواجه الباحثين بالخصوص في العلوم الانسانية غير الطبيعية، وهي ما تُدعى بـ **(Subjectivity)** ؛ وذلك لأسباب كالانتماء الايدلوجي للباحث أو التجارب الشخصية أو أغراض فئوية وما شابه. وقد

١. انظر: محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ١١٦ – ١١٧، بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٢٨ (مراجعة).

أشار إلى هذا الكثير من العلماء المسلمين وغيرهم، وطرحوا حلولاً لها، مثل تحلّي الباحث بالأمانة العلمية، وعدّوا هذا أحد شروط الباحث.[1] لكن القضية تبقى كمشكلة مطروحة في هذه العلوم ما لم ينمّي الباحثون خصائصهم الأخلاقية ويرفعوا بأنفسهم عمّا هو غير موضوعي عملياً.

ثانياً: الدقة وقابلية الاختبار (Testability and Accuracy) بأن يكون موضوع البحث والمشكلة قابلة للاختبار والفحص، مع أنّ المفروض بالمعلومات ذات الصلة أن تكون دقيقة غير مبهمة وموثّقة بطريقة علمية؛ تأكيداً لصحتها ولصحّة ما يمكن أن يستنتج منها.

ثالثاً: إمكانية تكرارية النتائج (Replicability) أي إمكانية الحصول على نفس النتائج التي تمّت من خلال استخدام المنهجية المعتمدة لدى الباحث، وعدم تغيّر النتائج عند تكرار التجربة والمنهج، فإنّ تغيّرها يعني خطأ البحث وخطأ التجربة الأولى، بينما تكرار النتائج يعمّق الثقة بالنتائج ويمنحها تأييداً.

رابعاً: التبسيط والاختصار (Parsimony) وذلك باعتماد متغيّرات قليلة ومحدودة، فإنّ اعتماد متغيّرات كثيرة يضعف التركيز لدى الباحث ويؤثّر في دقّة بحثه، ولأجل هذا يعمد الباحثون على التركيز على المتغيّرات الأكثر تأثيراً والأشدّ ارتباطاً بالمشكلة، بينما اعتماد متغيّرات كثيرة يعقّد البحث ويعدّد مراحله، ويخلّ بما ينبغي أن يتسم به البحث من البساطة والاختصار.

خامساً: أن يحدّد الباحث هدفاً يسعى إلى تحقيقه ولا يشتت جهوده نحو أمور غير واضحة.

---

١. انظر: أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٨٧ – ٩٤، دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ٧٤ – ٧٥، عماد، البحث الاجتماعي منهجيته مراحله تقنياته، ص ٢٥ – ٢٧.

سادساً: التعميم والتنبؤ، بأن تستخدم نتائج البحث لأجل تعميمها على الحالات المشابهة والتنبؤ بمستقبل كلّ حالة مشابهة. ولو تعذّر التعميم والتنبؤ فإنّ ذلك يعني عدم دقّة النتائج ووجود خطأ في المنهج المعتمد.[١]

وأورد البعض هذه الأمور وأموراً غيرها كمواصفات للعلم أو المعرفة العلمية.[٢] ولا ضير في ذلك فإنّ نتيجة البحث العلمي هي العلم والمعرفة، وإذا كانت هذه الأمور من مواصفات البحث العلمي فمن الطبيعي غالباً أن توصف نتائجه (أي المعرفة والعلم) بها كذلك.

وهناك من اعتبر المواصفات التالية هي التي تحدّد علمية البحث لكن في خصوص البحث الذي استخدم فيه المنهج التجريبي:

١. **التشخيص المادي أو الوضعية (Positivism)** وتعني قدرة المنهج على تشخيص الحق من الباطل والصحيح من السقيم، ويُذكر أنّ ابن خلدون (ت ٨٠٨ هـ/١٤٠٥م) استخدم اصطلاح التشخيص المادي بينما استخدم أوغست كونت مصطلح الوضعية (ت ١٢٧٤ هـ/ ١٨٥٧م).
٢. **الاختبارية (Empericism)** ويراد منها الملاحظة والخبرة الشخصية بالأمور، وقد تتمّ هذه الملاحظة بواسطة الحواس أو اعتماداً على ما سجّله المؤرخون من ماضي الظواهر وسير الأحداث وتجارب الأمم، فهو يشمل التجربة والتجريب.

---

١. انظر: عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٧ – ١١، غرايبة وآخرون، أساليب البحث العلمي، ص ١٢ – ١٥.

٢. انظر: أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٣٧ – ٤٤، مبارك، البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، ص ٥ – ١٠.

٣. **الموضوعية (Objectivity)** وهي افتراض الظواهر كأشياء خارجية لها وجود خارجي بمعزل عن رأي الباحث، وشأنها شأن أي شيء خارجي، وسعي الباحث لعدم إعمال النزعات والميول الشخصية وعدم تأثّره بأفكار سابقة.[١]

العوامل المؤثّرة على الموضوعية

وفيما يخصّ الموضوعية فقد أورد البعض عوامل تؤثّر فيها، وهي:

أولاً: السعي للتحيّز الشخصي أو التعصّب، ويعني الاعتقاد بشيء دون ملاحظة أدلّته.

ثانياً: المشكلات القيمية، مثل الوضع الاقتصادي والاجتماعي للباحث التي ترغمه على الخروج عن الموضوعية.

ثالثاً: الأزمات الأخلاقية، والتي هي قد تنشأ عن مصادر تموين البحث وفرض شروط على الباحث لأجل توجيه النتائج بما ينسجم مع توجّهات مصادر التموين.

رابعاً: الظواهر الاجتماعية، فإنّها كثيرة التعقيد والبحث فيها يكون صعباً على الباحث، ممّا قد ترغم الباحث عن الخروج عن الموضوعية، سعياً للسهولة والسرعة.

وفي قبال هذا هناك عوامل يمكنّها أن تؤثر إيجاباً على الموضوعية وبخاصة في البحوث الاجتماعية، وهي:

أولاً: الصبر والتأني وعدم الاستعجال وترك العوامل السابقة تؤثر في البحث.

ثانياً: انفتاح الذهن.

ثالثاً: استخدام المفاهيم المقنّنة والمعرّفة بنحو دقيق، وتجنّب المفاهيم العائمة أو المبهمة وغير المعرّفة.

رابعاً: استخدام المنهج الكمي؛ باعتبار أنّ الأسلوب الرياضي يقلل من الذاتية.

---

١. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٣١ — ٢٣٢.

خامساً: البحث التعاوني والجماعي.

سادساً: استخدام العيّنة العشوائية.[1]

ملاحظات على الباحث الاهتمام بها

١. الباحث غالباً لا يكتفي باستخدام منهج واحد في مجمل بحثه بل يستعين بأكثر من منهج لأجل النهوض ببحثه وبلوغ النتائج المرجوّة والتي تتناسب مع فرضيته واحتمالاته. ولأجل ذلك فإنّه من الطبيعي أن يركب ويمزج أكثر من منهج واحد في البحث.

٢. من المهم جداً للباحث أيضاً هو أن يتمّ تحديد واختيار المنهج أو المناهج المناسبة لبحثه منذ البداية؛ لأنّها تحدّد في الحقيقة الأساس الذي اعتمده الباحث، فإذا كان الأساس خاطئاً فلا نتوقع نتيجة صحيحة من البحث.

وعلى العموم يعدّ المنهج الذي يختاره الباحث أحد مقاييس جودة البحث، فإذا صحّ المنهج المعتمد احتملنا صحة البحث، وإذا سقم المنهج المنتخب فمن المسلّم القول بسقم وخطأ البحث من الأساس. فالذي يبحث عن الله من خلال منهج التجريب من الطبيعي أن لا يصل إلى نتيجة صحيحة في هذا المجال؛ لأنّه من البداية اعتمد أساساً خاطئاً. والذي اعتمد المنهج التجريبي في التاريخ فمن الطبيعي أن لا نتوقّع نتيجة علمية صحيحة.

٣. لكلّ منهج مواصفات واستخدامات خاصّة، وعلى الباحث اختيار المنهج أو المناهج المناسبة. وفي الحقيقة صنف الموضوع هو الذي يحدّد المنهج الذي على الباحث الالتزام به، ولا يمكن استخدام منهج محدّد في جميع البحوث، بحيث يسعى الباحث لامتهانه لاستخدامه في جميع بحوثه. فهذا ممّا لا يمكن وإذا

١. انظر: الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٢١.

استخدم الباحث منهجاً تجريبياً في بحوث تاريخية مثلاً أو منهجاً تاريخياً في بحوث عقلية فقد أخطأ في استخدام المناهج في محالها. إضافة إلى عدم إمكانية تطبيق بعض المناهج على مواضيع محدّدة، فإنّ استخدام المنهج التجريبي في موضوع تاريخي قد يستحيل إلاّ في بعض جزئياته، مثل تحديد تاريخ قدم نسخة خطية، فإنّه تستخدم آليات تجريبية مثل أجهزة الكشف عن الكاربون١٤ وفي غير هذه الحالات فإنّ استخدام المنهج لموضوع تاريخي بنحو عام أمر لا يمكن.

فإذا فرضنا بحثنا في مسألة رياضية فمن الطبيعي أن نستخدم المنهج القياسي الاستنباطي deductive method بينما إذا كان بحثنا في مسألة طبيعية فمن المفروض استخدام المنهج التجريبي experimental method باعتبار أنّ العلوم الطبيعية مقيّدة بواقع خارجي محسوس يفرض نفسه، وما نقوم به هو توصيف ذلك الواقع، بينما الرياضيات في غنى عن الحس، وموضوع الجبر هو الأعداد، وموضوع الهندسة هو الأشكال، ويكفي فيهما الخيال دون النظر إلى الواقع. وهذا كلّه بسبب أنّ قضايا الرياضيات وليدة العقل بينما قوانين الطبيعة المكتشفة هي توصيف لظواهر طبيعية. هذا برغم أنّ بعض مسائل الرياضات قد لا تستغني عن المنهج التجريبي.[1]

إذاً لا يمكن الخروج بقاعدة كلية لكلّ من المناهج فيما يخص استخدامها، فلكلّ منها استخدامات كثيرة، ولا يمكن القول بأنّ المنهج الفلاني يستخدم في العلم الفلاني، بل المنهج الواحد قد يستخدم في عدّة علوم، ولا يمكن الجزم بأنّ منهجاً خاصاً يستخدم في علم خاص، ولا يمكن القول بأنّ العلم الفلاني لا ينفع فيه إلاّ المنهج الفلاني، بل الأمر يتوقّف على نوعية الموضوع المختار، فالموضوع (لأي من العلوم انتمى) قد يناسبه المنهج التوصيفي وقد يناسبه المنهج التجريبي.

---

١ انظر: عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ١٢١ – ١٢٤.

الفصل الثاني

فرض أو فروض البحث Hypotheses

تعريف الفرضية أو الفرض

الفرض اصطلاحاً هو نوع تصوّر يمكن توضيحه بالنحو التالي: باعتبار أنّ المطلوب في البحث أو الرسالة صياغة المشكلة بنحو سؤال يُدعى السؤال الأصلي الذي على الباحث أن يجيب عليه، فإنّ الفرض هو في حقيقته جواب أوّلي أو مؤقّت لهذا السؤال.

وقد يعرّف بأنّه خيال إبداعي للربط بين أمرين أو أكثر أو لعلاج مشكلة البحث على مستوى الخيال. أو هو تخمين ذكي أو توقّع لم يتحقّق من صحته يصوغه الباحث مؤقتاً لشرح بعض ما يلاحظه من الحقائق والظواهر.[١]

أو تخمين ذكر من قبل الباحث لحلّ المشكلة.[٢]

أو هو صياغة حدسية للعلاقة بين متحولين أو أكثر، أو إنّه عبارة عن تخمين أو استنتاج يتوصل إليه الباحث ويأخذ به بشكل مؤقت...

أو هو حل مؤقت أو تفسير مؤقت يضعه الباحث لحل مشكلة البحث، فهو إجابة محتملة لأسئلة البحث.[٣]

---

١. محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ٤٣.

٢. عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٥٧.

٣. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٠٩.

أو إجابة مؤقتة على مشكلة البحث.[١] أو اقتراح جواب عن سؤال مطروح.[٢]

وقد أشار من كتب في هذا المجال إليه بعدّة عبارات إيضاحية مثل:

هو نوع تصوّر يبلوره الانسان في الذهن أو يتبلور تلقائياً في ذهنه... فقد يكون ارادياً يأتي من خلال البحث والمطالعة والتركيز في التفكير وقد يُلقى في ذهن الانسان تلقائياً...

أو هو عبارة عن مبدأ لحل مشكلة يحاول أن يتحقق منه الباحث بإستخدام المادة المتوفرة لديه. وبتعبير آخر: فإنّ المطلوب من الباحث وفي بداية بحثه هو أن يدوّن موضوع بحثه والمشكلة التي يسعى لعلاجها بنحو سؤال، هو السؤال الأصلي الذي يسعى الباحث أن يجيب عليه، والفرض هو في حقيقته إجابة ـ ولو مؤقتة ـ عن هذا السؤال الأصلي.

وتعاريف وعبارات أخرى كذلك تحمل نفس المضمون وتسعى لتوضيح الفرض أو الفرضية.[٣]

مسلّمات البحث

هناك فرق بين الفروض أو الفرضيات من جهة والافتراضات من جهة أخرى، فالافتراضات وتعادلها بالانجليزية (Assumptions) أو (Postulate) هي القضايا المسلّمة أو المصادرة أو التي يتعامل معها الباحث تعامله مع القضايا المسلّمة، وهي تختلف عن البديهية (Axiom)، فإنّ كلّ بديهية مسلّمة لكن ليس جميع المسلّمات

---

١. فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٧٥.

٢. غرويتز، مناهج العلوم الاجتماعية، ص ٧٠.

٣. فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٢١٣ – ٢١٨، محمد، مناهج ومشكلات العلوم، ص ٦١، بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٤٥، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٤١٣، غرويتز، مناهج العلوم الاجتماعية، ص ٧٢ – ٧٣.

بديهية، فإنّ الباحث يفرض مسلّمات في بحثه، وهي تحتاج إلى استدلال، وقد يختلف فيها أمّا البديهية فلا تحتاج إلى استدلال.

أمّا الفروض أو الفرضيات فهي الحلول المؤقتة والتي يعتقد بها الباحث ويسعى لإثبات صحتها أو سقمها. وفي هذا المجال على الباحث أن يعلم بالمسلّمات ويحدّدها، ويفرّق بينها وبين غيرها التي تحتاج إلى إثبات، ولا يباشر ببحث المسلّمات.[1]

إنّ مسلّمات البحث تعدّ قضية مهمّة، ولا غنى للباحث أن يحدّدها لنفسه ويتجاوز نقاشها؛ لكونها مسلّمة ولا تحتاج إلى استدلال. وللباحث أن يفرض من المسلّمات ما شاء على أن لا تكون مخالفة للحقائق العلمية.[2] لكن سردها وعرضها في البحث أمر قد لا يحتاجها، والأمر يتوقّف على صنف المخاطب ما إذا كانت تلك القضايا مسلّمة لديه أم لا. فإذا كانت مسلّمة فلا حاجة لسردها إليه؛ لكونه يعلم بها أمّا إذا كان المخاطب ممّن لا يعتقد بها أو ينفها أو يشكّ بها، فعلى الباحث تحديدها لكي يعرف أنّ البحث مبتن عليها، وينتفي بحثه إذا شكّ فيها.

وكمثال على ذلك، البحوث الدينية تفرض وجود الله أمراً مسلّماً لدى الباحثين، فإذا كان البحث الذي يتناول موضوعاً يعتمد مبدأ التوحيد ووجود الله في مركز غير ديني أو مركز أكاديمي فعلى الباحث أن يحدّد مسلّماته، فإذا كان موضوعه يستدعي الاستدلال بالقرآن كنص نازل من السماء فعليه أن يحدّد منذ البداية مسلّمة كون القرآن كتاباً سماوياً. وهكذا إذا أراد باحث في المسيحية أن يستدلّ بالانجيل في مركز

١. انظر: العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ٤٢، محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ٤٩، و ٢٠٩ – ٢١٠، الحصادي، نهج المنهج، ص ٨٦ – ٨٧، محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ٨٦، عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٣٠ – ٣١.
٢. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٤١٣.

غير مسيحي بأن يكون إسلامياً أو بوذياً فعليه أن يحدّد المسلّمة في هذا المجال لكي يبني عليها بحثه.

يُذكر هنا أنّ البحوث العلمية الطبيعية على العموم تعتمد مسلمات في مجالين:

الأول: المسلّمات ذات الصلة بالطبيعة العامة أو وحدة الطبيعة، وتتمثّل في القضايا التي تحكي طبيعة وقوانين واحدة تحكم الظواهر الكونية، وهي ما يلي:

١. مسلمة الحتمية، وتعني أنّ لكل ظاهرة أو حادثة سبباً أو مجموعة أسباب، ولا يمكن أن تكون هناك ظاهرة أو حادثة دون سبب، ولا يمكن نسبة ظاهرة إلى صدفة أو ما شابه.

٢. مسلمة الثبات، وتعني أنّ الظواهر الطبيعية تتمتع بالثبات والاطراد وقد تتغيّر بنحو تدريجي وفي ظروف معيّنة مع مرور الزمان.

٣. مسلمة الأنواع الطبيعية، وتعني كون الظواهر والأشياء والحوادث متشابهة في طبيعتها في كثير من المجالات وعلى مستوى واسع، بحيث يمكن تصنيفها وفق هذه التشابهات إلى أصناف وأنواع، مثل الزواحف والثدييات في الحيوانات، والمواد الصلبة والسائلة، والأمراض والحالات الجوية وغيرها من الأصناف المعروفة للظواهر.

الثاني: المسلّمات الخاصة بالطبيعة البشرية، وتتمثّل في القضايا التالية:

١. مسلّمة صحة الإدراك، وتعني أن على الباحث أن يثق بصحة ما يدركه بحواسه. ولأجل رفع احتمال الخطأ الذي يطرأ على الحواس عليه أن يكرّر ما أدركه بحواسه عدّة مرّات لكي يرفع ذلك الاحتمال.

٢. مسلّمة صحّة التذكّر، وتعني أنّ للانسان القدرة على استذكار الماض. وبرغم ما يتعرّض له الانسان من النسيان إلاّ أنّه يمكن اعتبار التذكّر من

مصادر تحصيل المعرفة. لكن باعتبار كثرة نسيانه عليه أن يسجّل ملاحظاته لكي يطول عمرها.

٣. مسلّمة صحة التفكير والاستدلال، أي بإمكان الباحث أن يعتمد على صحّة تفكيره واستدلاله، لكن باعتبار إمكانية الخطأ في التفكير والاستنتاجات العلمية على الباحث أن يراجع بنحو دوري استنتاجاته واستنباطاته تلافياً للأخطاء المحتملة.[١]

وقد أورد بعض علماء الغرب المسلّمات الأساسية للعلم بالنحو التالي:

الأولى: انتظام الطبيعة وعدم عشوائية ظواهرها ومتغيّراتها.

الثانية: إمكانية معرفتنا بالطبيعة وأنّ الانسان جزء من الطبيعة ويمكنه فهمه لها ولقوانينها.

الثالثة: لجميع الظواهر الطبيعية مسببات طبيعية. وهذه المسلّمة هي التي ساعدت على تبلور الثورة العلمية، والاعتقاد بعكس ذلك مثل الاعتقاد بالسحر يحول دون التطوّر والتقدّم العلمي.

الرابعة: لا شيء يحمل دليلاً بذاته، ولزوم البرهنة على كلّ شيء، ولا يمكن الاعتماد حصرياً على التقاليد السائدة أو الاعتقادات الذاتية أو الفطرة السليمة لتحقيق المعرفة العلمية.

---

١. انظر: فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٥٩ – ٦٩، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٢٠ – ٢١، وانظر: العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٥١ – ٦٦، الحصادي، نهج المنهج، ص ١٠٤ – ١٠٨، محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ٨٧ – ١٠٤، عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٣١ – ٣٣.

الخامسة: تشتق المعرفة من الخبرة. وإذا استهدف العلم مساعدتنا فلا بدّ أن يكون تجريبياً، أي مبتنياً على الإدراك الحسي. برغم أنّه لا يمكن القول بانحصار مصادر المعرفة بالإدراك الحسي فقط.

السادسة: المعرفة أفضل من الجهل، وأنّ لها دوراً في تحسين الظروف المعيشية للبشر ودوراً كذلك في تعديل المستقبل، وأنّ الحقيقة العلمية نسبية ويمكن أن تتغيّر بمرور الزمان، والمعارف ليست حقائق مطلقة.[١]

ومع غضّ النظر عن المناقشات التي يمكن أن تورد على بعض هذه المسلّمات فإنّ من الواضح كون القائلين بها أرادوا بيان نماذج مؤثرة من الافتراضات التي ساعدت الغرب في كسب المعرفة وتطوير العلوم وازدهارها. وهذا لا يعني انحصار المسلمات بها أو صحتها جميعاً وعدم إمكان المناقشة في أحدها.

ومن جانب آخر، فإنّ مسلّمات كلّ بحث تختلف عن مسلّمات بحث آخر، فهناك مسلّمات خاصّة بعلم الفيزياء غيرها التي تتعلّق بعلم الكيمياء أو علم التاريخ، كما أنّ هناك مسلّمات خاصّة بكل بحث، ولا يمكن القول بوجود مسلّمات تعمّ جميع العلوم والبحوث إلاّ الكليات التي مضى ذكرها.

أهمية الفرضية

يبدو هناك نقاش تاريخي في جدوى وأهمية الفرضية والفروض العلمية، فينسب إلى فرانسيس بيكون ونيوتن مخالفتهما للفروض؛ مستدلّين على رؤيتهما بأنّ الطبيعة والبحث فيها كفيلان في الكشف عن أسرارها وحقائقها، ولا حاجة إلى الفروض.

فقد ورد عن نيوتن قوله: «.. وأنا لا أكوّن فروضاً، لأن ما لم يكن مستنبطاً من الظواهر إنّما هو فرض، وليس للفروض مكان في الفلسفة التجريبية سواء كانت

١. فرانكفورت ناشمياز و ناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ١٨ — ٢٠.

الفروض ميتافيزيقية أو فيزيقية، سواء كانت فروضاً عن كيفيات خفية مجهولة أو عن صفات ميكانيكية...». [١]

لكن ينقل عن جون ستيوارت مل - الذي يذهب إلى ضرورة الفروض في البحث العلمي - قوله: «إنّ إنكار نيوتن للفروض لم يكن موجّهاً نحو كلّ أنواعه وإنّما فقط إلى الفروض الميتافيزيقية أو الفروض التي تنطوي على الماهيات الخفية للأشياء وتلك الفروض لا سبيل لنا إلى تحقيقها بالتجربة، وكان نيوتن على حق في إنكاره لها. ولكن من غير المعقول أن ينكر نيوتن الفروض التي يمكن تحقيقها تحقيقاً تجريبياً: بل انّ نظرياته العلمية مليئة بهذا النوع من الفروض... انّ نيوتن لم يحرم نفسه من تسهيل عملية البحث بافتراض شيء يمكن إثباته. بدون تلك الفروض ما كان وصل العلم إلى ما وصل إليه؛ انّها خطوة ضرورية للوصول إلى شيء عن العالم أكثر يقيناً». [٢]

وفيما يخصّ فرانسيس بيكون «كان يسمّى الفروض استباق الطبيعة (Anticipation of nature) أي الإدلاء بآراء غير تجريبية تظن أنّها تفسير لما أمامنا من وقائع وتجارب». [٣]

ومن المحتمل أنّ المعارضين للفرضية ناظرين إلى بعض الفروض التي هي ضرب من الخيال ولم تضمّ الشروط التي ينبغي توافرها في الفرضية؛ لأنّ أهمية الفرضية والفروض العلمية يصعب تنكّره أو رفضه لما له من دور من تطوير العلوم وإيجاد حلول مؤقتة للبحث تساعد الباحث على توجيه بحثه وإرشاده نحو حل معيّن عليه إثباته أو نفيه.

---

١. زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ٥٣.

٢. زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ٨٩ - ٩٠.

٣. زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ٧٠.

ومع غضّ النظر عن صحة هذه النسبة فإنّ إبعاد الفروض عن البحوث أو التقليل من أهميتها انحسر بشدّة حالياً وما بات هناك من يقول بعدم جدوى الفرضية وأهميتها.[١] بل ورد عن البعض قوله: «لولا الفرضيات لما وجد العلم وأنّه لا علم بلا فرضيات».[٢]

بل قد يبالغ البعض ويرى أنّ أهمية الفرض تقرب من أهمية الموضوع، وبرغم أنّ الكثير من البحوث تحتاج إلى موضوع فقط إلاّ أنّ بعض البحوث بحاجة ملحّة إلى فرض كذلك، ولا يكتمل البحث دون هذا الفرض.

يقول عقيل في هذا المجال: «... الفروض هي التي تعطي وحدة للبحث، والتي بدونها يكون الباحث مشتت الأفكار والمعلومات. إذن، الفرض هو الذي يتمحور عليه البحث».[٣]

ويمكن القول بأنّ أهمية الفرض تنشأ من عدّة أمور:

١. من حيث كونه يشكّل القاعدة أو التفسير الذي يمكن أن ينتهي إليه الباحث لأجل تفسير الظاهرة والوصول إلى القانون الكاشف عن الحقيقة.
٢. من حيث إنّه يوجّه الباحث للتركيز على القاعدة التي صاغها بنحو فرض وعدم تشتت نشاطه وتفكيره والخروج عن موضوع بحثه وفرضه، مع الأخذ بنظر الاعتبار أنّ فرضه هو الحل المؤقت لإثبات أو نفي ما يختلج في ذهنه.
٣. تحدّد خطوات الباحث ونوعية التجارب التي ينبغي أن يقوم بها والإجراءات التي عليه أن يتّخذها لخدمة رؤيته وصولاً إلى نتيجة في بحثه.

---

١ انظر: عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٥٦– ٦٢، زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص٥٢ – ٥٧.

٢. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١١١.

٣. عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ٤٢.

٤. إثبات صحة الفرض يثبت قانوناً يسجّل في العلم ويساعد في التراكم المعرفي للبشرية، وإثبات سقم الفرض يثبت خطأ ما يمكن أن يتصوّر كونه قاعدة أو قانوناً، ويفتح المجال لفروض وآفاق أخرى على العلماء البحث فيها.[١]

البحوث التي تحتاج إلى فرضية

المفروض بالبحوث جميعها أن يكون لها فرضية لكنّ من الناحية الأكاديمية فإنّ بحوثاً مثل البحوث الصفية أو رسالات تخرّج في مستويات دون الماجستير بل أحياناً حتّى الماجستير، قد لا يطلب من كتّابها فروضاً، لكونها مجرّد تأليف وجمع معلومات، ولا يُطلب فيها إبداء رأي الطالب أو الباحث، ولا يراد منها الإتيان بشيء جديد ولا اكتشاف حديث.

وقد حدّد الدكتور منذر الضامن البحوث التي تحتاج إلى فرضية بنحو آخر، وأرجع ذلك إلى صنف البحث العلمي، حيث يقول: «إنّ الفرضيات جيدة،، وهي توجه البحث في الاتجاه الصحيح. إلاّ أنّ كتابة الفرضيات ليست دائماً مطلوبة. إذ أنّ الأسئلة التي تبحث عن الحقائق لا تحتوي على مشكلات وبالتالي لا حاجة لوضع فرضيات. وكذلك الحال في الدراسات الاستكشافية Explatory Studies. أمّا فيما يتعلّق بالدراسات التحليلية والتجريبية Analytical & Experimental. فصياغة الفرضيات تعدّ أمراً هاماً من أجل أن توجّه البحث».[٢]

---

١. انظر: فان دالين، المناهج البحث العلمي في التربية، ص ٢٤٨ – ٢٥٢، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٦٠، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٢٩ – ١٣٠، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٢٩ – ١٣٠.

٢. الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ٧١ – ٧٢.

ومن ناحية أخرى قد يحتاج البحث إلى فرض واحد يعمل عليه الباحث، وقد يحتاج إلى عدّة فروض، بأن يكون هناك فرض أساسي وفروض فرعية، وليس بالضرورة أن يكون للبحث فرض واحد. ولأجل ذلك قد يشترك في بحث أكاديمي واحد عدّة طلاّب لغرض عمل كل واحد منهم على فرض من فروض البحث. وهذا يتصوّر كثيراً في بحوث العلوم الطبيعية.

مصادر الفروض

لا يوجد مصدر أو مصادر حصرية يستلهم الباحث منها فروضه في البحث، والباحث الحاذق يمكنه أن يستهلم الفرض من كلّ شيء. رغم ذلك فإنّ البعض أورد مصادر يمكنها أن تكون منشأ تكوّن الفروض لدى الباحث لا على سبيل الحصر بل هي المصادر المتعارف نهل الفروض منها، وهي:

١. التعليم والتأهيل، فإنّ التعليم هو المقدّمة للبحث، وما لم هناك تعليم لا يمكن البتّ بعملية البحث العلمي؛ باعتبار التعليم المؤهّل المهم لإعداد الباحث، وهو في نفس الوقت المقدّمة لتأهيل الباحث لطرح العلاجات والفروض.

٢. التخصّص، فإنّ التخصص، الذي هو درجة عالية من التعلّم واكتساب الخبرات، يمنح المختص موهبة تسمح له بفروض وحلول مبدئية للمشكلة التي يسعى إلى علاجها من خلال بحثه. ومن الطبيعي أنّ المختص كلّما زادت معلوماته ومطالعاته كلّما زادت فروضه وعلاجاته المقترحة.

٣. التجربة، فكلّما زادت تجارب الباحث وممارسته لها كلّما زادت فروضه وكلّما اتسع أفق تفكيره وخياله، وهو ممّا يساعد على بلورة فرض لعلّه يكون ناجحاً. وهذا يصدق في البحوث التي تحتاج إلى تجارب مثل البحوث العملية والتطبيقية.

٤. الأحداث والظواهر فإنّها قد تقدح في ذهن الباحث نوع خيال وتصوّر يساعد على بلورة فرض مناسب.
٥. الحدس Intuition، وهو تصوّر ومعرفة تحصل في الذهن بنحو مفاجىء، قد يعسر علينا تفسيره بنحو منطقي. فهو يحصل أحياناً للباحثين.
٦. الخيال imagination وهو التصوّرات التي تحصل بالتأمّل، وقد يكون أهمّ مصدر للفروض، وكلّما أطلق الخيال ورفعت عنه الموانع كلّما انتقشت في الذهن فروض أكثر. ومنشأ كثير من الاكتشافات والاختراعات هو وجود خيالات تدعو الباحثين للتحقّق من صدقيتها وصحّتها. وقد يكون الخيال هو في الحقيقة منشأ تطوّر العلوم وتنميتها. بالطبع كلّما كان عقل الباحث أكثر خصوبة وقابلية للنموّ كلّما كانت قابليته على الخيال وفتح آفاقه أكثر. وقد يقال بأنّ الخيال يعكس مستوى الباحث وقدرته على تصوّر حل للمشكلة، وكلّما اتسع ونضج كلّما نقل لنا صورة إيجابية أكثر عن ملكات الباحث وقابلياته على التعامل مع الأمور العلمية. والحقيقة الخيال ككثير من الأمور يحتاج إلى تعليم وتأهيل، وهو يبدأ من السنوات الابتدائية للدراسة، وللمدارس دور مهم في توسعة خيال التلاميذ والأطفال، من خلال القصص أو اطلاق الخيال وتوجيه الأسئلة إليهم ومطالبتهم بأجوبة ولو خيالية تأخذهم نحو عوالم غير مكتشفة وعدم حدّهم فيما يخص ذلك.

وبالاجمال يمكن القول بأنّه يمكن أن يكون أي شيء ملهماً للباحث في بلورة فروضه وحلوله، والأمر غير محدود بشيء أو أشياء محدّدة.[١] ويعوّل العلماء على

١. انظر: عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ٤٤ – ٤٥، محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ٤٥ – ٤٨، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٥٧، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٢٤٠ – ٢٤١.

الحدس والخيال كثيراً، كما أنّ علماء المناهج لهم نقاشات وبحوث ذات صلة غير قليلة من قبيل الفرق بينهما والأمور التي تساعد على تطويرهما وما شابه.[١]

شروط الفرض

باعتبار أنّ الكثير من الفروض قد تنشأ عن خيال علمي بل وغير علمي بعيد عن الواقع وغريب عمّا يقرّبنا من حلّ المشكلة أورد الكثير شروطاً للفروض لتجنّب الفروض الفضفاضة التي تصدر عن مثل الشعراء والأدباء. وفي هذا المضمار وردت عدّة نقاط عدّت شروطاً للفرض التي يمكن للباحث أن يفرضها، هي:

١. أن لا يكون مستحيلاً، من قبيل أن يستلزم اجتماع متناقضين أو متضادين.
٢. أن يكون منسجماً مع العلوم وغير مخالف لقوانين الطبيعة التي اكتشفها العلم.
٣. قابل للقياس والوصول، لكي يتسنّى للباحث ومن أراد تقييم الفرض الوصول والقياس والخروج بنتيجة سلبية أو ايجابية تجاهه. كما لو أعيدت أسباب بعض العوامل الطبيعية على الأرض إلى كرات سماوية تبعد مئات السنوات الضوئية.
٤. أن لا يكون بديهياً لا يشك فيه أبداً، باعتبار أنّ البديهي لا يحتاج إلى بحث وتحقيق، مثلاً في البحر ماء، أو إرجاع سبب كلّ شيء إلى الله. فإنّ هذا مسلّم وما ينبغي بحثه هو الوسيلة والسبب المباشر الذي أدّى إلى الظاهرة موضع البحث.

١. انظر: محمد، مناهج ومشكلات العلوم، ص ٦١ – ٧٧، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٤٠ – ١٤٩، بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٤٦ – ١٥٠.

٥. أن لا يكون غير مترابط وفوضوي، بأنّ يرجع سبب فيضانات جنوب شرق آسيا إلى أرانب تعيش في أمريكا.
٦. قدرة الفرض على تفسير الظاهرة موضع البحث وتقديم حل للمشكلة المراد علاجها، بحيث يبدو أمراً مقبولاً في الدراسات الأولية.
٧. أن يتسم الفرض في صياغته اللفظية بالإيجاز والوضوح والبساطة والإبتعاد عن العمومية أو التعقيدات، ولأجل تحقيق هذا الشرط ينبغي أن تستخدام ألفاظ سهلة حتى يسهل فهمه.
٨. أن لا يكون من حيث المضمون عاماً ولا خاصاً بنحو مفرط، فإنّ العام قد لا ينفع العلم؛ لأنّها ستصبح غامضة ولا يمكن اختبارها، والخاص قد يجزء المشكلة والموضوع، ويصعب الأمر على الباحث كثيراً.
٩. أن يكون بعيداً عن احتمالات التحيز الشخصي للباحث.[١]

مكونات الفرضية

تتكوّن الفرضية غالباً من متغيّرين، وقد تزيد على اثنين، المتغير الأول: المتغير المستقل (independent variable) ، والمتغيّر الثاني: المتغير التابع أو المعتمد (dependent variable)، والمتغير المستقل لفرضية في بحث معين قد يكون متغيراً تابعاً في بحث آخر حسب طبيعة البحث والغرض منه.

---

١. انظر: عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ٤٥ — ٤٧، العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ٤٢، عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٦٩ — ٧١، محارب، كيف تكتب رسالة، ص ٢٠٦ — ٢٠٩، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٧٠، بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٥١ — ١٥٣، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١١٣، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٢٤١ — ٢٤٢.

مثال: التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية يتأثر بشكل كبير بالتدريس الخصوصي خارج المدرسة، والمتغير المستقل هو التدريس الخصوصي والتابع هو التحصيل الدراسي المتأثر بالتدريس الخصوصي. وقد يكون هناك أكثر من متغيّر مستقل، بأن يقال بتأثّر التحصيل الدراسي بالوضع المعيشي للطالب وكذلك الوضع الأمني. فالمتغيّر المستقلّ هنا هو الوضع المعيشي والوضع الأمني.

مثال آخر: جودة الانتاج والعمل في المعامل يتأثّر بالتحصيل الدراسي، فالمتغيّر المستقل هو التحصيل الدراسي، والمتغيّر التابع هو جودة الانتاج والعمل. وقد يُضاف إلى هذا المتغير المستقل متغير أو متغيّرات أخرى، وهي عمر العامل أو درجة حرارة الجو أو غير ذلك من المتغيرات المستقلّة.

أنواع الفروض

باعتبارات مختلفة قسّمت الفروض إلى أقسام وأصناف مختلفة، نورد بعضها:

الفرض الصفري وغير الصفري (Null hypotheses) وهو الذي يفرض العلاقة والتأثير بين المتغير المستقل والمتغير التابع منتفة كلياً. مثال: لا توجد علاقة بين التدريس الخصوصي والتحصيل الدراسي. ويقابله الفرض أو الفروض المباشرة أو غير الصفرية أو البديلة (alternative hypotheses) وهي الفروض التي تكون العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع غير صفرية بل تميل إلى إحدى الجهتين من التأثير السلبي أو الإيجابي.[١]

١. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٠٩، صابر وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٢٧، عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٦٠ و ٣١٥ – ٣١٧.

الفرض الأسطوري، وهو الفرض غير العلمي الذي يخلو عن الشواهد العلمية والمنطقية، ويرجع الباحث غالباً سببه وتفسيره إلى أساطير وشواهد غير حسية، مثل إرجاع المرض إلى مس الجن، أو أنّ الكون أشبه بصندوق كبير، الأرض قاعه، والسماء سقفه، والنجوم مصابيح حملتها الآلهة، أو أنّها معلّقة بحبال تتدلى من سقف الصندوق.[١]

الفرض الوصفي المثمر، وهو الفرض الذي يعتمد على المشاهدة دون التجربة، ويستخدم غالباً في علم الفلك حيث لا يمكن تجربة واختبار الفروض بل تبلور الفروض بناء على المشاهدات والمسلمات والحسابات الرياضية. وهي غير ثابتة وقابلة للتغير والتحوّل والتطوير، فسرعة الكوكب الذي يبعد عن الأرض بمليون سنة نورية _ مثلاً _ قد تثبت الأبحاث الحديثة أنّ سرعته أكثر ممّا كان يظن العلماء قبل ٤٠ عاماً. وذلك وفقاً للأبحاث الحديثة التي تثبت خطأ الحسابات السابقة. ومن الواضح أنّ مثل هذه النتائج والفروض لا يتوصّل إليها من خلال التجارب بل من خلال مشاهدات لحركات الكواكب ومقارنة بعضها ببعض أو من خلال طرق أخرى هي غير تجريبية لعدّم تأتّي التجربة في مثل الكواكب أصلاً.[٢]

الفرض الصوري، الفروض الصورية (وهي الفروض التي لا تكون موضوعاً للإدراك الحسي، أو الفروض التي تستنتج من مجموعة من القوانين والنظريات والآراء بالتأمل والاستقراء. مثل النظرية الذرية وانقسام المواد إلى أجزاء أصغر هي النيترون

١. انظر: عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٦٩ — ٧١، محارب، كيف تكتب رسالة، ص ٢٠١ — ٢٠٥، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٥٦، العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ٤١ — ٤٢، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٢٤ — ١٢٨، زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ٤٨ — ٤٩.

٢. للمزيد عن الفرض الوصفي المثمر راجع: زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ١٥٠ — ١٥٧.

والبروتون والالكترون وهي ممّا لا يمكن رؤيتها بالحس). وضرورة هكذا فروض نشأت بعد ما أقدم البشر على البحث عن الطبيعة غير المحسوسة، ولا يمكن إثباتها بالتجربة التقليدية السابقة، فأخذ يسعى لمعرفة عناصر من الطبيعة بدرجة متناهية من الصغر أو لا يمكن الإحساس بها بأي من الحواس الطبيعية للبشر.

ويمكن توضيح الفرض الصورة من خلال تقسيم الفروض العلمية، وهي الفروض التي تفترض علاقة بين أمرين أو أكثر سواء كانت علاقة علية أو غير علية، إلى قسمين، أحدهما: ما يقبل التحقيق المباشر مثل أكثر الفروض في العلوم الفسيولوجية وغير الفسيولوجية كالجهد الشديد يؤدّي إلى زيادة لا إرادية في عمق التنفس ودرجته. وثانيهما: وهو ممّا لا يمكن التحقّق منه بنحو تجريبي مباشر بل بنحو تجريبي غير مباشر، وذلك من خلال ملاحظة آثاره مثلاً، وهو الفرض الصوري.[١]

وهناك أصناف وتصنيفات أخرى للفروض.[٢]

كيفية صياغة الفرض

يمكن تمثيل العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع بالعلاقة بين ما يفرض كونه مؤثراً وما يفرض كونه متأثّر، فقد تكون العلاقة إيجابية فيثبت تأثير المؤثر على المؤثر وقد تكون العلاقة سلبية فلا تثبت العلاقة أو بالعكس أو تفرض سلبية، بحيث أنّ ما يفرض كونه مؤثراً هو في الحقيقة غير مؤثّر وانتفاءه هو المؤثّر. فحرارة الجوّ متأثّرة بالشمس، وكلما اقتربت من الأرض كلّما زادت الحرارة فلو فرضنا أنّ أحداً يفرض

١. انظر: ، زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ١٥٧ – ١٨٣، إبراهيم، أسس البحث العلمي، ص ٣٢.

٢. انظر: دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ٢٦٤ – ٢٦٦، الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ٧٢ – ٧٤.

الغيوم هي التي تزيد من حرارة الجوّ ومؤثّرة في ازديادها وبعد البحث والتحقيق يثبت أنّ زوال الغيوم في الصيف هو الذي يزيد من الحراراة لا العكس.

وعليه، يُصاغ الفرض بالنحو التالي:

١. الصياغة بنحو الإثبات سواء سلباً أو إيجاباً، مثلاً علاقة الإيمان بالأمراض النفسية، بأن يقال كلّما زاد الإيمان كلّما قلّت الأمراض النفسية. هذا بنحو الإيجاب. أمّا بنحو السلب فمثل كلّما قلّ الوزن كلّما زادت الصحّة. ويُطلق على هذا النحو بالفرضية المباشرة.

٢. الصياغة بنحو النفي، أي تكون الجملة سلبية بأنّ نقول: لا علاقة بين الإيمان والصحة النفسية، أو لا علاقة بين الوزن والصحة الجسمية. ويطلق على هذا النحو بالفرضية الصفرية.[١]

مراحل الفروض

يمرّ الفرض أو الفرضية بمراحل أربع أساسية، وهي:

المرحلة الأولى: مرحلة كونه خيالاً علمياً بحتاً، لم يتحقق منه، ولم يبتّ الباحث في التحقّق من صحّته أو سقمه.

المرحلة الثانية: مرحلة السعي للتحقّق من صحّة أو سقم الفرضية، لأجل اختبارها وجمع الشواهد عليها، ولم يجد من الشواهد والأدلّة ما يثبت الصحّة أو السقم إلاّ المقدار الذي يثبت احتمالية الفرضية من حيث السلب والإيجاب.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة اختبار الفرض وإتيان الباحث وعثوره على الأدلّة والشواهد التي تثبت الفرضية وتترك تصديقاً لديه لكن لم يبلغ مستوى اليقين بل

١. انظر: عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهج البحث العلمي، ص ٢٨، غرايبة وآخرون، أساليب البحث العلمي، ص ٢٢ — ٢٣، عماد، البحث الاجتماعي منهجيته مراحله تقنياته، ص ٤٥ — ٤٦.

مستوى الظن الراجح فقط. ما يعني إمكانية إثبات ما يناقضها. عندئذ تسمّى الفرضية نظرية يؤخذ بها في الساحة العلمية ما لم يثبت بطلانها. واحتمال بطلانها وارد كما هو مشهود على طول التاريخ، فإنّ الكثير من النظريات كان العلماء يعتمدها إلى قرون لكن ثبت بطلانها بعد ذلك. واحتمال فشلها ناشيء عن كونها تشرح جزءاً ممّا تريد تفسيره وتعجز عن تفسير جزء آخر. فهي غير قادرة على شرح وتفسير جميع البيانات ذات الصلة بالموضوع. ومن الطبيعي أنّ النظرية كلّما استطاعت أن تفسّر أكبر نسبة من هذه البيانات كلّما كانت أكثر قبولاً، والعكس بالعكس.

طبعاً للنظرية مراحل وخطوات مهمّة في مجال الاستدلال عليها، ومن مراحلها التي تساعد الباحث لإثباتها هي مرحلة النمذجة، وهي مرحلة تمثيل أو توصيف دقيق أو تمثيل للشيء وصورة مصغّرة للحقيقة وتمثيل مبسّط لها، تحكي الملامح العامّة للنظرية التي انطبعت في ذهن الباحث فإنّ على الباحث أن يهمّ بتكوين نموذج (Model) لها يحكي النظرية بمختلف أبعادها على مستوى محدود. والنماذج قد تكون تجريبية، بأن تقام تجربة على عينةأو عيّنات محدّدة، أو طبيعية، حاصلة في الطبيعة، ويمكن للأخير أن يكون نموذجاً تاريخياً، بأن يقال بتكرّر الظاهرة في السابق وفي أزمان ماضية، كما يمكن أن يكون نظيرياً، بأن يقال بأن للظاهرة موارد مشابهة حصلت في أماكن أخرى. ويثبت الباحث صحة نظريته من خلالها على مستوى نموذج تمهيداً لإثبات كونها نظرية تقبل التعميم، ويصحّ التنبؤ من خلالها.[1]

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٨٧ - ٣٠٢.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة إتيان الباحث أو عثوره على الأدلّة والشواهد الكافية للتصديق بالنظرية تصديقاً يضمحلّ معه احتمال الخلاف تقريباً ويصبح غير معتد به؛ لأنّ نسبته قليلة جداً. ويسمّى عندئذ قانوناً.[١]

واضمحلال احتمال الخلاف ناشيء عن التحقّق من كلّ احتمال مخالف باستخدام المنهج المناسب، والباحث هنا يقدم على دراسة الاحتمالات، كلّ على حدة أو مجموعها كما لو كانت تشترك في أمر ما، فإذا ثبت عدم تأثير ما تشترك فيه تنتفي جميعها.[٢]

اختبار الفروض

عملية اختبار الفروض هي العملية الأساس التي تستخدم فيها المناهج. وعلى الباحث أن يستخدم المناهج الكيفية والتي تهتمّ بسرد الأدلّة النوعية التي تهتم بالإثبات، مثل الأدلّة التاريخية والوثائقية وكذلك المناهج الكمية التي تعتمد الكم والأرقام في إثبات المطلوب مثل: الإحصاء والتي تستخدم في الفروض والموضوعات

١. للمزيد فيما يخص الاختلاف في تعريف النظرية ووجهات النظر الواردة في مجال الفرق بين الفرض والنظرية والقانون راجع: أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٥٤ — ٦١، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٢٣٩ — ٢٤، دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ٢٤٤ — ٢٤٥، صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، ص ٥٣ — ٥٥، ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، ص ٢٦ — ٢٧ و ٣٢ — ٣٣، الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ٣٧ — ٤٢ و ٧٨ — ٨٠، عماد، البحث الاجتماعي منهجه مراحله تقنياته، ص ١٣ — ١٤، عصار، محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ص ٢٣ — ٣٢.

٢. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١١٠ — ١١١ و ١١٨ — ١١٩ و ٢٤٩ — ٢٥١، حسن، أصول البحث العلمي، ص ٢٨ — ٢٩.

الوصفية والقابلة للتجريب. ودور المناهج هنا أساسي، فإذا كان الفرض تجريبياً فيستخدم المنهج التجريبي، وإذا كان غير ذلك فيستخدم منهج غيره وهكذا.[١]

١. انظر: العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ٤١ – ٤٢، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٣٥ - ١٣٧، صابر وخفاجة، أسس ومبادىء المنهج العلمي، ص ٣٨ - ٣٩.

الفصل الثالث

العيّنات Samples

تعريف العينة والاصطلاحات ذات الصلة

العينة هي نموذج يشمل جانبا أو جزءا من محددات المجتمع الأصلي أو مجتمع الدراسة (study population) أو (Population Research) المعني بالبحث، تكون ممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة.[١]

ويُراد من مجتمع الدراسة هو مفردات أو مشاهدات أو أحداث أو أشياء موضوع البحث.[٢] ويراد من المفردة هو كلّ من جزء أو مكوّن من أجزاء ومكوّنات العيّنة المختارة والمراد دراستها، فإذا كان المجتمع موضع البحث هو معلمي إحدى المدن، والعيّنة المختارة هو عبارة عن عشرة معلمين من تلك المدينة، فإنّ كلاً من هؤلاء المعلمين العشرة يُسمّى مفردة من العيّنة أو مفردة المعاينة.

ويُدعى كلّ جزء من أجزاء المجتمع الأصلي عنصراً. ففي مثال المعلمين فإنّ كلّ معلم من معلمي المدينة يعدّ عنصراً لكن لا يعدّون جميعهم مفردات المعاينة.[٣]

---

١. انظر: العزاوي، مقدمة في البحث العلمي، ص ١٦١، محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ٦١، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٣٣٠.

٢. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٣٠٥، عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٢١٧.

٣. انظر: عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٨٤ فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ١٨٧.

ومن الواضح أنّ العناصر والمفردات قد تكون مجموعة من البشر أو الحيوانات أو المشاهدات لوجودات طبيعية جامدة أو أي شيء ممّا يمكن دراسته.

وعملية اختيار العيّنات تُدعى المعاينة Sampling.

مجال العيّنات هو البحوث الميدانية لا المكتبية، فلا موضوعية للعيّنات في البحوث المكتبية. أي أنّه يلجأ لها الباحث عند استخدام أدوات مثل الاستبيان والمقابلة والإحصاء كأدوات لجمع البيانات. من هنا تحظى بأهمية خاصة، وتعدّ مصيرية في الدراسات الميدانية.

أسس المعاينة

تعتمد المعاينة واختيار العيّنات على أساسين هما:

١. وجود تشابه بين العيّنات ومجتمع الدراسة، ولذلك فإنّ عدداً قليلاً من العيّنات يمكنه أن يمثّل المجتمع كله.

٢. الدقّة في اختيار العيّنة، فقد تكون القيم الموجودة في العيّنات أقل من القيم الموجودة في مجتمع الدراسة أو أكثر، واختيار العيّنة بالنحو الصحيح وبطريقة متقنة يمكنه أن يقلل من الاختلافات بين الطرفين، ويجعل مجموع قيم العيّنة قريبة من قيم المجتمع.[١]

مزايا استخدام العينات

تذكر عدّة مزايا لاستخدام العيّنات، وهي من قبيل:

١) في أغلب الموارد إذا لم نقل في جميعها تعكس العيّنات مجمل خصائص ومواصفات المجتمع الأصل، ونادراً ما تكون هناك شذوذ تخرج في المواصفات والخصائص عن العيّنة. ولذلك تكون دراسة العيّنة مغنية للباحث عن دراسة

١. الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٦٦.

وحدات ومفردات المجتمع الأصل وبخاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة الوحدات جميعها.

٢) التوفير في الجهد والمال والوقت.

٣) الحصول على معلومات وافرة وبسهولة قد لا يتأتّى الحصول عليها من خلال استطلاع واختبار المجتمع كلّه.

٤) إمكانية التحكّم بالعيّنات من خلال إعمال المؤثرات للكشف عن ردود الفعل ووضعها في ظروف مختلفة وأمور من هذا القبيل.[١]

عيوب استخدام العيّنات

تُذكر الموارد التالية كعيوب للعيّنات:

١. عدم إمكانية حصر كامل لعناصر المجتمع. وباعتبار تباينه لا يمكن القول بأنّها تمثّل جميع عناصر ومكوّناته بدقة تصل إلى مائة بالمائة.

٢. إذا كان المجتمع متبايناً بشدّة فينبغي الإكثار من العيّنات إلى مستوى يغطّي جميع المكوّنات والشرائح.

٣. إذا أراد الباحث الحصول على نتائج دقيقة فعليه الإكثار من العيّنات، وهو يستدعي صرف الوقت والمبالغ الطائلة.

٤. من المفروض في الباحث أن يكون دقيقاً في اختيار العيّنات لكنّ هذا لا يتأتّى دائماً، وأحياناً يتمّ الاختيار بشكل غير احترافي، ممّا يضعّف النتيجة ويقلّل من نسبة دقّتها.[٢]

١. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٣٢٢ – ٣٢، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٦٢ – ١٦٣، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٨٥ – ٨٦

٢. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٣١٥ – ٣١٦.

خطوات اختيار العينة

أ) تحديد مجتمع البحث الأصلي

من المفروض بالباحث أن يحدّد في البداية المجتمع الذي يتطلّع لدراسته مثل طلاب مدرسة ابتدائية أو كلية أو طبقة العاملين في قطاع المعدن.

ب) تشخيص عناصر المجتمع

ويتمّ هذا التحديد من خلال تحديدهم بالاسم والعناوين وبعض المعلومات العامّة إذا كان المجتمع المبحوث مجتمعاً صغيراً مثل طلبة أحد المراحل الدراسية، أمّا إذا كان المجتمع المبحوث كبيراً فيقتصر على المعلومات العامّة تجاه أفراده. ومن الطبيعي أنّ المفروض بالمجتمع موضع البحث أن يكون صغيراً وإذا كان كبيراً فيقسم المجتمع إلى مجتمعات ومجموعات أو طبقات أصغر وتدرس كل طبقة ومجتمع على حدة وكموضوع لبحث مستقل، بحيث تستنبط النتائج بعد جمع المعلومات من المجتمعات الصغيرة.

ج) تحديد نوع العينة واختيارها

أحياناً يكون تمثيل العينة للمبحوثين تمثيلاً حسب الموضوع، فالتمثيل عندئذ نوعي وليس تمثيلاً عددياً أو إحصائياً، وذلك بسبب سعة نطاق المجتمع المبحوث. وهذا الصنف من التمثيل عندئذ يتوقّف على موضوع تجانس وعدم تجانس المجتمع، فإذا كان المجتمع متجانساً فمن الطبيعي أن تكون العيّنات من ذلك الصنف ولا يختلف اختيار أي من العيّنات. وإذا كان غير متجانس فيختار من كل صنف العدد اللازم من العيّنات. فإذا كان طلبة صف جميعهم من البنات فلا خيار للباحث غير اختيار عيّنات

انثوية فقط، وإذا كان الطلاب من البنات والذكور فيختار بعضها من الذكور والبعض الآخر من الإناث.

وهناك طبقات ومواصفات أخرى قد تؤثّر في تحديد العيّنة، فقد يكون التفاوت في العمر كأحد العناصر المؤثرة، وقد يكون عنصر لون البشرة وغير ذلك من المؤثرات (مثل: السكن في المدينة والريف، والأجنبي والمواطن).

د) تحديد النسبة أو العدد المطلوب من الأفراد أو الوحدات في العينة

تمثيل العيّنة أحياناً يكون تمثيلاً إحصائياً، أي تحديد نسبة التمثيل. وعندئذ هناك عدّة عوامل تؤثر في اختيار عدد العينات وكمياتها، وهي:

١. حجم المجتمع المبحوث، فكلّما كان أكبر كلما زيدت في العيّنات غالباً. ويذهب البعض إلى أنّ هذه قاعدة.[١]
٢. وقت الباحث، فإذا كان المسموح له عرض رسالته خلال ستة أشهر فعليه اختيار عدد من العيّنات يمكنه دراستها خلال هذه المدّة، ولا يختار عدداً كبيراً بحيث يحتاج إلى وقت أكثر.
٣. التجانس والتنوّع الموجود في المجتمع، فكلّما ازداد التنوّع كلّما ازداد العدد، وكلّما قلّ التنوّع كلّما قلّ العدد.

وعليه، لا توجد نسبة محدّدة للعينة من المجتمع، ولا يمكن تحديد العدد والنسبة. وهناك أكثر من رأي في مجال المقياس والمعيار الذي يحدّد حجم العيّنة، فيذهب البعض إلى أنّ عدد العيّنات كلّما ازداد، ونسبة العيّنات كلّما عظمت كلّما زاد احتمال صدقية النتيجة المستفادة من العيّنات والتعميمات التي يراد الأخذ بها، وكلّما قلّ العدد ونقصت النسبة كلّما قلّ احتمال صدقية النتيجة وكذلك التعميمات التي يراد الأخذ

١. صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، ص ٢٣٥.

بها.[١] بينما يرى آخرون أن حجم العيّنة الكبير سيقلل من حجم مستوى الثقةConfidence interval.[٢]

وهناك من رأى الحجم أمراً عائماً يختلف من باحث إلى آخر، ومن بحث إلى آخر، فقد يحدّد الباحث الحجم بخمسة بالمائة أو نسبة أخرى غيرها.[٣] وهناك من يرى أنّ حجم العيّنة لا ينبغي أن يقلّ حجم العيّنة عن ٣٠ بالنسبة إلى الأبحاث الإرتباطية، أمّا في الأبحاث التجريبية فلا يقل حجمها عن ١٥ لكلّ مجموعة، وفي الدراسات الوصفية فينبغي أن يكون حجمها ١٠ – ٢٠ بالمائة من حجم مجتمع الدراسة وآراء أخرى تحدّد العدد بمعايير أخرى.[٤]

إلاّ أنّ هناك من يخطّىء هذه الفكرة وأمثالها، فقد ورد عن البعض: «هناك الكثير من المفاهيم الخاطئة حول حجم العينة. أحد هذه المفاهيم الخاطئة يشترط نسبة محدودة لحجم العينة (نسبة ٥ بالمائة عادة) من المجتمع الإحصائي، ويشترط مفهوم آخر أن يكون حجم العيّنة الإجمالي ٢٠٠٠، وكذلك المفهوم الخاطىء القائل أنّ أي زيادة في حجم العينة سوف يزيد من دقة نتائج العيّنة. جميع هذه الأفكار خاطئة لأنّها ليست مشتقة من نظرية المعاينة. لتقديم حجم عيّنة كاف بشكل جيد، يحتاج الباحثون

---

١. انظر: عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ٢٢٢ – ٢٢٤، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٦٣ – ٦٤، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٣٢٠ – ٣٢١، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٣٠٦ – ٣٠٨، صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ١٨٧ – ١٩٠، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٩٧ - ٩٩.

٢. الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٦٤.

٣. إبراهيم، أسس البحث العلمي، ص ١٦٠.

٤. الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٦٣ – ١٦٥، البلداوي، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، ص ٥٢ – ٥٨، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٩٩ - ١٠٠.

إلى تحديد مستوى الدقة المتوقّع لتقديراتهم، وهذا يعني تحديد المدى المقبول للخطأ المعياري».[١]

وهناك من حاول تحديد حجم العيّنة تحديداً رياضياً كمياً أكثر علمياً من خلال تحديد متغيّرات مثل: معرفة القيمة التقريبية للإنحراف المعياري (Standard Deviation) والخطأ المعياري (Sampling error) والمعرفة تكون تخمينية تقريبية تتمّ من قبل الباحث، ومعرفة مستوى الإنحراف يتوقّف على معرفة مستوى التجانس فكلّما كان التجانس أكبر كلّما كان الإنحراف أقل. وتدخل هذه المتغيّرات لاستخراج العدد والحجم المطلوب للعيّنة.

ولتوضيح هذا نقول: لو أردنا معرفة الانحراف المعياري في خمسة من الطلاب كانت قيمة ذكاء كلّ منهم عبارة عن: ٥ و ٧ و ٨ و ٦ و ٤، فإنّ الوسط الحسابي الذي هو مجموع القيم تقسيم عدد المشاهدات هو عبارة عن العدد ٦.

الوسط الحسابي: ٥ + ٧ + ٨ + ٦ + ٤ = ٣٠ ÷ ٥ = ٦

وبناء عليه فإنّ الانحراف المعياري في المشاهدة الأولى هو خمسة ناقص ستة، أي ناقص واحد، والانحراف المعياري للمشاهدة الثانية هو زائد واح، وهكذا باقي المشاهدات، كما نلاحظه تحت:

٥ − ٦ = −١

٧ − ٦ = ١

٨ − ٦ = ٢

٦ − ٦ = ٠

٤ − ٦ = −٢

١. فرانكفورت ناشيماز، ناشيماز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٢٠٠.

ونتائج كلّ من الموارد السابقة تعكس انحراف كلّ من القيم (العيّنات)، ثمّ نستخرج تربيع كلّ من النتائج بالنحو التالي:

-١ * -١ = ١

١ * ١ = ١

٢ * ٢ = ٤

٠ * ٠ = ٠

-٢ * -٢ = ٤

نجمع نتائج العمليات السابقة (التربيعات): ١ + ١ + ٤ + ٠ + ٤ = ١٠ وبعد تقسيم النتيجة على عدد المشاهدات، نستخرج جذره التربيعي. ١٠ ÷ (٥) = ٢

والانحراف المعياري لهذه العيّنات هو الجذر التربيعي لمتوسط النتيجة التي ٢هي ، والنتيجة عبارة عمّا يلي: $\sqrt[٢]{٢}$ = ١،٤

هذا إذا كانت البيانات تمثّل مجتمعاً إحصائياً، بأن تجمع جميع بيانات المجتمع لا عيّنة منه، فتقسّم النتيجة على عدد القيم والتي ترمّز بـ (n) أمّا إذا كانت البيانات تمثّل عيّنة من المجتمع وكان عدد العيّنة أصغر من ثلاثين فإنّ النتيجة تقسّم على (n - ١) أي عدد المشاهدات ناقص واحد. وفي المثال المذكور هنا يكون الحساب في المرحلة الأخيرة بالنحو التالي:

١٠ ÷ (٥ - ١) = ٢,٥

ثمّ نستخرج جذر العدد ٢،٥ فتكون النتيجة: ١،٥٨٢ وبالنحو الرياضي تكون كالتالي:

$\sqrt[٢]{٢.٥}$ = ١،٥٨٢

والتعبير الرمزي والرياضي للانحراف المعياري هو: الجذر التربيعي لمتوسط مجموع مربعات انحرافات القيم عن وسطها الحسابي.

وهكذا يمكننا استخراج الانحراف المعياري لمجمل المشاهدات والعيّنات المختارة.[١]

أمّا الخطأ المعياري فهو الفرق بين متوسطة كلّ عيّنة وأخرى وعدم تطابقه مع الوسط الحسابي لمجتمع الدراسة، فإذا كان الوسط الحسابي لمجتمع الدراسة والقيمة العددية له هو ١٠ وكانت بعض العيّنات تحمل قيمة ٨ وبعضها الآخر تحمل قيمة ١٢، فهذا الاختلاف والخروج عن الوسط الحسابي للمجتمع يُدعى الخطأ المعياري. ويمكن التمثيل له بذكاء طلاب أحد الصفوف، فإذا كان الوسط الحسابي لهم عدد محدّد بأن يكون ١٠ فإنّ العيّنات المأخوذة قد تقلّ عن هذا العدد بإثنين أو تزيد عليه بإثنين، فهذا العدد الذي ينقص أو يزيد على العشرة هو الخطأ المعياري.[٢]

وطريقة حساب الخطأ المعياري هي: قيمة الانحراف المعياري تقسيم جذر عدد أفراد العيّنة، وإذا فرضنا الانحراف المعياري لعيّنة عدد أفرادها ١٦ هي ١٢، فإنّ الخطأ المعياري يساوي ١٢ تقسيم جذر ١٦، والنتيجة هي ٣.

وبالرموز الرياضية

$$١٢ \div \sqrt[٢]{١٦} = ١٢ \div ٤ = ٣$$

فاذا مثّلنا لهذا بعيّنات علامات (درجات) طلبة مادة ما، بأن يمتحنوا عدّة مرّات في ظروف متشابهة فمن الطبيعي أن لا يحصلوا على علامة واحدة في كلّ من الامتحانات بل سيحصلون على درجات متفاوتة. وإذا استخرجنا الوسط الحسابي للاختبارات

١. للمزيد عن الانحراف المعياري انظر: فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٤٣٧ – ٤٤١، ساعاتي، تبسيط البحث العلمي، ص ١٠٦، الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٨٦ – ١٨٧، غرايبة وآخرون، أساليب البحث العلمي، ص ١٢٣ – ١٢٥، عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج علم التربية وعلم النفس، ص ٣٠١ – ٣٠٣.

٢. انظر: الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٩١ – ١٩٢.

فستكون النتيجة هي العلامة الحقيقية للطالب، أمّا العلامة والدرجة التي يحصل عليها في كل اختبار فتسمّى العلامة أو الدرجة المحصلة أو الظاهرية.

وطريقة حساب خطأ القياس هنا تكون بالنحو التالي:

خطأ القياس = العلامة الحقيقية — العلامة المحصّلة.

ومعنى كون الخطأ المعياري يساوي (٣) هو أنّ نتائج القياس ستكون العلامة الحقيقية زائداً أو ناقصاً ثلاثة (-٣ أو + ٣) أي تتراوح النتيجة بين العلامة الحقيقة زائداً ثلاثة علامات أو ناقصاً ثلاثة علامات، فإذا كانت درجة الطالب الحقيقة هي ٨٠ فإنّ نتائج القياس للدرجة المحصّلة ستكون بين ٧٧ و ٨٣

من جانب آخر، هناك تناسب بين الانحراف المعياري والخطأ المعياري، فكلّما كان الانحراف المعياري أكبر كلّما كان الخطأ المعياري أكبر، وكلّما كان أصغر كان الخطأ المعياري أصغر.[١]

وهناك متغيّر آخر له تأثير في اختيار حجم العيّنة، وهو مستويات ثقة الباحث بتمثيل العيّنة للمجتمع، والتي قد تتراوح بين خمسة وتسعين إلى تسعة وتسعين بالمائة.[٢]

إنّ درجة الوثوق بتمثيل العيّنة ممّا ينبغي الاهتمام به، والشائع أن حجم الخطأ المسموح به هو ٥٪ ٠. وهو أمر يستدعي خبرة الباحث بطبيعة المجتمع المراد دراسته؛ لكون خبرته هي التي تحدّد درجة الوثوق.

وعندئذ يستخرج العيّنة بناء على معادلة تربط بين هذه المتغيّرات.[٣]

وفي هذا المضمار حدّد البعض العيّنة وفق الاعتبارات التالية:

---

١. عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٣٠٣ — ٣٠٥.

٢. انظر: أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٢٤٧ — ٢٤٩.

٣. انظر: البلداوي، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، ص ٥٣، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٢٤٧ — ٢٤٩.

١. درجة الدقة المطلوبة بين عينة المجتمع والمجتمع الأصلي.
٢. درجة التباين بين المجتمع، ويعبر عن ذلك بالانحراف المعياري.
٣. طريقة اختيار العينة. فاختيار العيّنة بطريقة عشوائية قد يتطلب زيادة العدد عن اختيار العينة بطريقة عمدية.[١]

الانحرافات الممكنة في العيّنة

هناك عدّة أمور تؤدّي إلى انحرافات في العيّنة وتقلّل من نسبة صدقيتها وتطابقها مع المجتمع المبحوث، وهي مثل:

١. أخطاء تعود للباحث، مثل الأخطاء التي تحصل عند تفريغ البيانات وتبويبها على الحاسوب، أو غموض في السؤال يجعل من المبحوث يجيب بنحو خاطىء.
٢. أخطاء تعود إلى العيّنة المبحوثة، وهي مثل: غياب العيّنة وعدم حضورها عند القيام باستبيان أو مقابلة أو ما شابه، أو رفض العيّنة إجراء المقابلة معها لأسباب شخصية أو اجتماعية أو سياسية وما شابه، أو تعمّد إعطاء معلومات خاطئة لأغراض قد لا يمكن حصرها، وهي مثل الوجاهة الاجتماعية التي تمنع من الإفصاح عن بعض الأسرار الشخصية أو ما شابه.[٢]

---

١. إبراهيم، أسس البحث العلمي، ص ١٦٠.
٢. أنظر: أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٢٥٥ — ٢٥٨.

أنواع العينات

تنقسم العيّنات باعتبارات مختلفة إلى أقسام عديدة، هي:

١) العينة الطبقية (Stratified Sample)

تنقسم العيّنة باعتبار الطبقات التي يشتمل عليها المجتمع، فمثلاً مجتمع القرية المحدّدة والتي تضمّ ١٠٠٠ شخص ينقسم إلى طبقة الأميين والقادرين على القراءة والكتابة، وإلى العاملين في الزراعة والصناعة، والعاجزين وغير العاجزين، فكلّ من هذه الشرائح تعتبر طبقة.

٢) العينة الطبقية التناسبية أو العينة الحصصية (Quota Sample)

العينة الطبقية التناسبية هي العيّنة التي تختار بحسب نسبة الطبقة في المجتمع، وبالتناسب المئوي، فمثلاً إذا كان نسبة العاملين في الزراعة قياساً للعاملين في الصناعة هي أربعين بالمائة فيختار نسبة أربعين بالمائة من العيّنة من العاملين في الزراعة.

٣) العينة العشوائية البسيطة (Simple random sample)

هي العيّنة التي تختار دون دراسة مسبقة وملاحظة مواصفات خاصّة بها، ويختار هكذا عيّنات فيما إذا كان المجتمع متجانساً ولا يبدو فيه اختلاف بين طبقاته وشرائحه، بأن يكون المجتمع المبحوث أولاد عمال في معمل واحد ويعيشون في مكان واحد ويتساوون في المستوى المعيشي والثقافي وغيرها من الشؤون.

وفيما يخصّ طريقة انتخاب العيّنة العشوائية فإنّ هناك طرقاً مختلفة، مثل: استخدام الدواليب، أي نفس الطريقة التي تستخدم في السحب على جوائز اليانصيب، أو طريقة إعطاء أرقام متسلسلة لجميع العناصر، ووضع الأرقام في وعاء والسحب منه.

٤) العينة العمدية أو الفرضية (Purposeful Sample)

وتُدعى العيّنة الملائمة كذلك (Conveniece Sample) [١] هي العيّنة التي يختارها الباحث حسب متطلّبات وموضوع بحثه، بأن يختار عيّنات الطلاّب الذين يعيشون مع أحد والديهم، أو الطلاّب المتفوقين أو الطلاّب الكسالى، وهكذا.

٥) العينة الصدفة Accidental Sample

وهي العيّنة التي يتمّ اختيارها على نحو الصدفة، بأن يكون موضوع بحثه السيّاح الأجانب الزائرين للأهرام، فيلتقيهم في منطقة وفترة زمنية محدّدة على نحو الصدفة ودون سبق برمجة وتخطيط.

ويعمد أحياناً الباحث لاختيار هكذا عيّنات لأجل السهولة وتوفير وقت في التخطيط والبرمجة لاختيار العيّنات، مع أنّ هكذا عيّنات قد لا تكون شاملة ولا تمثّل مجمل المجتمع المبحوث، أو لا تحظى بجميع خواصه بل قد تتباين مع المجتمع المراد بحثه.

٦) العيّنة المساحية (Area Sample):

وهي التي يُسعى من خلالها اختيار عيّنات تمثّل مناطق جغرافية مختلفة، على أن تختار المناطق الجغرافية بنحو عشوائي، مع أنّ المفروض في عيّنات كلّ منطقة أن تمثّل جميع الفئات المبحوثة، بأن كان موضوع البحث يخص طلاّب العلوم الدينية، فيختار الباحث من كلّ دولة أو كلّ قارة أو إقليم مجموعة من الطلبة لإجراء البحوث ذات الصلة.

---

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٣١٠.

٧) العيّنة العنقودية (Cluster Sample):

وبناء على هذا الصنف من العيّنات يقسّم الباحث المجتمع إلى شرائح ثم يختار شريحة أو أكثر بنحو عشوائي، ثمّ يقوم بتقسيم الشريحة أو الشرائح المختارة إلى أصناف كذلك، ويختار بنحو عشوائي صنفاً أو أكثر منها، وهكذا تستمر العملية في اختيار الشرائح إلى أن تثبت لديه الشريحة النهائية، فتكون كلّها موضع اختبار أو يختار منها أفراداً محدّدين. بأن يقسم المجتمع إلى ذكر وأنثى، ثمّ الذكور إلى أصحاب دراسات عليا وغير أصحاب دراسات عليا، وهكذا يفعل مع الإناث، ثمّ يقسم كلّ من أصحاب الدراسات العليا إلى أصحاب درجات وظيفية وإلى غيرهم، وأصحاب الدرجات إلى متزوجين وغير متزوجين، وهكذا تستمر التقسيمات حتّى يصل إلى العيّنات التي تنسجم مع متطلّبات بحثه فيقع الاختيار عليها.

٨) العيّنة المزدوجة (Double Sample):

وهي العيّنة التي تستبدل بأخرى بعد ما لم يصل جواب للباحث منها، بأن يقوم الباحث بإرسال استبيان لمجموعة من عشرة أشخاص لكن لم يرد عنهم إجابة عن الاستبيان فيضطر لاختيار عيّنة أخرى بنحو عشوائي ومن نفس المجموعة لإجراء مقابلات أو استبيانات أخرى.

وهناك تصنيف آخر شمولي للعيّنات، وهو تصنيفها إلى عيّنات احتمالية (Probability Samples) وعيّنات غير احتمالية (No probability samples) ، والأولى تعني العيّنات التي تمنح من خلالها الفرصة المساوية لجميع أفراد المجتمع للتمثيل، وتضمّ كلّ من العشوائية والبسيطة والطبقية البسيطة والعيّنة المزدوجة والعيّنة منتظمة والعيّنة العنقودية والعيّنة مساحية. بينما تضمّ العيّنات غير الاحتمالية، التي يتوخّى الباحث منها البساطة والسهولة وأحياناً التحيّز لأغراض خاصة، كلاً من العيّنة

الصدفة والعينة الحصصية والعيّنة الفرضية.[1] وهناك تصنيفات أخرى للعيّنات مثل: العينة الفئوية (وهي العيّنة التي تختار حسب الفئات المهنية والقبائل والأعمال) والعينة المنتظمة (بأن يكون المجتمع مسجلاً ويختار منه العيّنات المحدّدة بالاسم) والعينة الخبرة (بأن يختار عيّنات عن قصد ودراسة خاصة لأغراض محدّدة) أو عيّنة التطوّع (بأن يتطوّع بعض الناس لإجراء التجارب النفسية والعلاجية وما شابه)[2] أو تصنيفها باعتبار ما إذا كانت العيّنات مفحوصة أم لا؟ لأن الفحص السابق قد يكون خاضعاً لظروف خاصّة أو أنّ العيّنة قد أخذت من محال محدّد أو لأغراض خاصة وهكذا... أو أنّ الباحث (المجرّب) ما إذا كان قد مارس التجربة أم؟ لأن قيامه بالتجربة تارة أخرى قد يؤثّر على تحيّزه وسعيه لإثبات صحّة تجربته السابقة..[3]

وبناء على هذه الأصناف للعيّنات يتمّ تصميم المعاينة (Sampling) والتصاميم تختلف حسب الموضوع المدروس والكلفة والإمكانيات المتوافرة وعوامل أخرى يمكن أن يكون لها دور في التصاميم واختيار صنف العيّنات وتصميم المعاينة.[4]

وباعتبار أنّ لكلّ من الأصناف المذكورة للعيّنات مزايا وعيوباً فمن الواضح أنّ اختيار نوع العيّنة يتوقّف على نوعية البحث والأهداف التي يتوخّاها الباحث، فقد

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٣١٠ – ٣١٥، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٨٤، فرانكفورت ناشيماز، ناشيماز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ١٨٥ – ١٩٩، الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٦٧ – ١٧٤.

٢. انظر: عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ٢٢٧ – ٢٤٦، العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٦١ – ١٧٤، مناهج البحث في علم النفس، ص ٢٣٠ – ٢٣٣، محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ٦٢ – ٦٨، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٦٥ – ٦٩، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٣٢٧ – ٣٣٤، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٨٤ – ٩٦.

٣. انظر: دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ٢٣١ = ٢٣٣.

٤. انظر: فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ١٩٠ – ١٩٩.

يتوخّى السهولة فيختار العشوائية، أو أنّ التمثيل الطبقي للعينة يحظى بأهمية خاصة لدى الباحث باعتبار صنف موضوع بحثه فمن الطبيعي أن يختار هذا الصنف من العيّنات، وهكذا باقي العيّنات.

طرق التأكّد من تمثيل العيّنة للمجتمع الأصلي

ورد طريقتان في ما يخص التأكّد من تمثيل العيّنة للمجتمع الأصلي، وما إذا كانت العيّنة دقيقة في تمثيل مجتمع الدراسة أم لا؟ فيمكن اختبار العينة للتأكّد من هذا الموضوع، والطريقتان هما:

الطريقة الأولى: التوزيع الطبيعي، ويراد منها كون العيّنة المختارة قد اختيرت من الأغلبية التي يتشكّل من مجتمع الدراسة، فلو كانت العيّنة مختارة من الأقلية فإنّ هذا يعدّ نوع تحيّز في اختيار العيّنة. ويمكن التمثيل لهذا بطلاب المدرسة فمن المفروض بالعيّنة من حيث الذكاء أن يكون جلّ العيّنة من متوسطّي الذكاء، فلو كان أكثر أفراد العيّنة حادي الذكاء أو قليلي الذكاء فإنّ هذا يعدّ تحيّزاً، وعدم التمثيل الصحيح لمجتمع الدراسة. فالوسط الحسابي (Avarage / Arithmatic Mean / Mean) هو المعيار للتمثيل والتوزيع الطبيعي، وإذا كانت هناك انحرافات معيارية (Standard Deviation) فإنّ العيّنة تفقد دقّتها في التمثيل.

ويتمّ حساب الوسط الحسابي أو «ما تعارف الناس على تسميته بالمعدّل»[1]، من خلال جمع قيم المشاهدات ثمّ تقسيم الناتج على عدد المشاهدات، فلو كانت العيّنة مثلاً متكوّنة من ثلاثة تلاميذ ونريد أن نخرج الوسط الحسابي للعيّنة، وكان مستوى

١. فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٣٤٨.

الذكاء في الأول ستين وفي الثاني خمسة وخمسين وفي الثالث خمسين، فإن مجموع قيم الذكاء لدى الثلاثة هو ١٦٥، فتقسّم على ٣، والناتج هو ٥٥، والأخير هو المعدّل أو الوسط الحسابي. فإذا كان هذا الوسط الحسابي قريباً من الوسط الحسابي لمجتمع الدراسة ككل فهي عيّنة ممثّلة بنحو جيد للمجتمع وإلاّ بأنّ يكون وسطها الحسابي أعلى بكثير من الوسط الحسابي للمجتمع أو أقلّ بكثير فهي عيّنة لم تختر بنحو جيد ولايمكنها أن تكون تمثيلاً مبنياً على توزيع طبيعي للمجتمع.[١]

الطريقة الثانية: النزعة المركزية، ويُراد منها أن يختار العيّنة من الوسط الحسابي ومن الانحراف المعياري، ثمّ تقارن النتائج بينها فإذا كانت متقاربة كان اختيار العيّنة دقيقاً وممثلاً لمجتمع الدراسة وإذا كانت نتائج كلّ عيّنة مختلفة كثيرة عدّت غير دقيقة في تمثيلها لمجتمع الدراسة.

وبتعبير آخر: أن تكون مقاييس التشتت (Variation Measures) متقاربة، وهذه المقاييس هي التي توضّح مقدار تباعد أو تبعثر القيم في التوزيع عن بعضها البعض، والتشتّت يزداد كلّما تباعدت القيم ويقلّ كلما تقاربت القيم.

ويمكن التمثيل لهذه الطريقة بنفس المثال الوارد في التوزيع الطبيعي، بأن يختار النتائج الحاصلة من حادّي الذكاء ومن قليلي الذكاء ومن الوسط الحسابي، فإذا كانت نتائج الجميع متقاربة كانت العيّنة دقيقة وممثلة للمجتمع وإلاّ عدّت متحيّزة. ونبسّط هذا بالتمثيل بمجموعتين من العيّنات، أحدهما يكون الوسط الحسابي للذكاء فيها هو

---

١ هناك معادلات لحساب الوسط الحسابي وللانحراف المعياري والشؤون المتعلّقة بالقياسات والحسابات ذات الصلة، للمزيد راجع: المليجي، مناهج البحث في علم النفس، ص ١٣٦ – ١٤٧، غرايبة وآخرون، أساليب البحث العلمي، ص ١٢٠.

٦٠ والوسط للمجموعة الأخرى هو ٦٥، ومن الواضح هنا تقارب المقاييس في كليهما، أمّا إذا كان الوسط الحسابي لأحدهما ستين وللمجموعة الأخرى ٩٠، فمن الواضح تباعد القيم، وعدم الدقّة في انتخاب العيّنة.[١]

١ انظر: ، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ١٠٠ – ١٠٣، فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٤٣١ – ٤٣٥، صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، ص ٣٩٩ – ٤٠١، ، البلداوي، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، ص ١٣١ – ١٦٠، عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٣٠٠ – ٣٠١.

الفصل الرابع

أسلوب النظام System approach

من أساليب البحث العلمي المعتمدة حديثاً، وكذا قديماً هو دراسة الظاهرة بنحو نظام أو جزء من نظام، بأن يُنظر إلى موضوع البحث كجزء من نظام يضمّه ويضمّ غيره، والنظرة تكون ليس للموضوع فقط بمعزل عمّا ينتمي إليه بل ينظر إليه بما هو جزء منتم إلى مجموعة أكبر تُدعى نظام، وممّا يتدارسه الباحث هو دور الجزء من النظام. وبتعبير آخر: ينظر إلى الموضوع المراد دراسته نظرة شمولية بدلاً من النظرة الجزئية.

يبدو لي أنّ تقنية وأسلوب النظام نشأ بعد ما مالت البشرية نحو التخصص، وانغمار العلماء في الأمور الجزئية والتعمّق فيها ودراستها بدقة بمعزل عن حوادث وظواهر أخرى، ودون النظر إليها وإلى ما يحوم حولها من أمور وعوامل. فتبلورت الحاجة بنحو شديد نحو النظر إلى هذه الحوادث والظواهر نظرة شمولية لأجل الوصول إلى حقائق ما باتت النظرة الجزئية تنتهي إليها.

ويستخدم كثيراً في مثل النظريات الاقتصادية والسياسية، كنظرية الإسلام أو الشيوعية في الاقتصاد أو في سياسة وإدارة البلدان. ويعد من أكثر المناهج شيوعاً في دراسة النظم السياسية على وجه الخصوص والنشاطات السياسية.[1]

---

١ النبكي واليعقوبي، أصول البحث العلمي في العلوم السياسية، ص ٦٦.

تعريف النظام

- مجموعة من الأشياء تتفاعل وتعتمد على بعضها البعض.
- مجموعة من العناصر المتفاعلة التي تكون كلاً واحداً، له وظائفه المعيّنة.
- مجموعة من عناصر أو أشياء تربط بينها علاقات بالتبادل كما تربط بين خصائصها.
- مجموعة حوادث بينها تبادل داخلي كبير وصلات وثيقة.
- علاقة تبين مدخلات (Input) ومخرجات (Output) تتمّ بينهما عمليات في داخل المنظومة.
- تجميع لعناصر أو وحدات في شكل واحد أو كل واحد.
- تجميع مجموعة من الأشياء المتشابهة أو المترابطة، تربط بينها علاقات كما تربط بين خصائصها.
- تجميع من القواعد والإجراءات، أي مجموعة من الأشياء المترابطة من جهة ومجموعة من القواعد والإجراءات أو السلوك من جهة أخرى، ومجموعة الأشياء هي (كيان النظام) أمّا مجموعة القواعد فهي (نسق عمل النظام).
- مجموعة من العلاقات بين صفات وخصائص الأشياء وبين البيئة التي هي فيها.
- أشياء مترابطة ولها اتصال بخواصها.

ويستنتج الدكتور دويدري من مجموع هذه التعاريف الأمور التالية:

١. لكل نظام كيان خاص له حدود معينة تقع داخلها عناصر وأجزاء النظام، وما هو خارج هذه الحدود هي بيئة النظام، تؤثّر على النظام بمدخلاتها (الطاقة، المواد والمعلومات) وهي أساس عمل النظام واستمراريته، وتتأثّر به بمخرجاته.

٢. انّ عناصر النظام مترابطة ومتكاملة، تقوم بوظائفها بشكل متكامل بين هذه العناصر.
٣. للنظام أهداف ووظائف، يزود بمخرجاته أنظمة أخرى في البيئة، بحيث تكون مدخلات تلك النظم كما تكون مخرجات نظام ما مدخلات لنفس النظام.
٤. انّ عمل النظام عمل تحويلي، يحول المدخلات إلى مخرجات منظمة حسب معايير معيّنة.[١]

مكوّنات النظام

يتكوّن النظام من الأمرين التاليين:

١. العناصر، وهي الوحدة الأساسية التي تكوّن أجزاء النظام.
٢. العلاقات بين العناصر، فلابدّ من وجود علاقات، ودونها لا يكون هناك نظام بين العناصر. فهي ركن أساسي في تشكيل أي نظام.

أصناف العلاقات

هناك عدّة أصناف للعلاقات المتصوّرة بين عناصر نظام ما، هي:

العلاقات المتتالية (Series relations): وهي التي يمكن أن تدعى بالعلاقة السببية، بأن يتقدّم عنصر على آخر، والعنصر المتقدّم يكون بمثابة سبب للعنصر اللاحق، مثل الشمس سبب للنهار، وما لم تطلع الشمس لا يحصل النهار. أي العلاقة بينهما تكون طولية، وأحدهما يتوقّف على الآخر.

العلاقات المتوازية (Paralleled relations): وهي علاقة أمرين يحصلان أو أكثر بسبب عنصر أو عامل آخر، ولا علاقة بينها مباشرة بل هما متأثران بعامل آخر،

---

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٧٠ – ٢٧٢.

من قبيل: العلاقة بين النهار وارتفاع الحرارة فإنّ كلاهما معلولان لعلّة أخرى، وهي الشمس، ويحصلان بسببها؛ والعلاقة بينهما عرضية وليست طولية.

دراسة المدخلات والمخرجات

من الأمور المهمّة التي على الباحث أن يتناولها بالدراسة هي المدخلات (Inputs) والمخرجات (outputs) فعلى الباحث أن يعرف مدخلات النظام ومخرجاته، والمدخلات عوامل مؤثّرة في بلورة المخرجات من النظام، وذلك يساعد في التعرّف على أسباب وعوامل الكثير من الظواهر ذات الصلة بهذا النظام.

من خلال دراسة هذين الأمرين تتّضح الكثير من العلاقات بين العناصر من جهة وبين النظام والأنظمة الأخرى ذات الصلة به، فإذا مثّلنا للنظام المراد دراسته بالجامعة، فإنّ معرفة الطلاب الذين يفدونه وكذلك خريجيه يؤثّر إيجاباً ويكوّن معرفة شاملة عن علاقات نظام الجامعة وبنحو شمولي.

أصناف المدخلات

يمكن تقسيم المدخلات إلى الأصناف التالية:

١. المدخلات الأساسية: وهي العناصر الأصيلة التي يتشكّل منها النظام وتقوم بالوظائف الأساسية داخل النظام، ودونها لا وجود للنظام، مثل الأساتذة والطلاب بالنسبة إلى الجامعة.

٢. المدخلات الإحلالية: وهي الأدوات والعناصر التي تعمل لأجل أداء النظام مهامه لكنّها غير أساسية، بل غالباً ما تكون مؤقتة، كما أنّها لا تتحوّل إلى مخرجات، مثل الأجهزة والمكائن المستخدمة لغرض عمل النظام.

٣. المدخلات البيئية: وهي المؤثرات الخارجية، وبرغم تأثيرها فإنّ شأنها شأن المدخلات الإحلالية لا تتحوّل إلى مخرجات لكنّ لها تأثير على عمل النظام، مثل الوضع الاقتصادي والرفاهي للطلاّب.

عمليات النظام (Process)

يمكن للعمليات التي يؤدّيها النظام أن تكون بالأنحاء التالية:

١. عمليات تحويلية: وهي عمليات تحويل المدخلات إلى مخرجات، مثل التدريس في الجامعات الذي يحوّل الطلبة إلى مختصين وخبراء في مجال محدد.

٢. عمليات صيانة: وهي العمليات التي تحافظ على استمرار النظام ونشاطه وتمدّه بالحياة، مثل الكتب الدراسية التي تعطى للطلبة.

٣. عمليات الضبط: وهي عمليات المراقبة للحافظ على النظام دون انحرافه أو الحفاظ على جودة أدائه، مثل عمل المفتشين والمشرفين على النظام لتأمين أجود أداء وانجاز للنظام.

أصناف المخرجات

لنفرض أنّ النظام المدروس هو معهد تكنلوجيا، فإذا كان هدفه هو إعداد خبراء في مجالات تقنية محددة فإنّ مخرجاته ستكون عبارة عن مجموعة من الخبراء، مع غض النظر عن المستوى المهني لهؤلاء الخريجين وعن أنّ جودة المخرجات تعتمد على صنف المدخلات، إضافة إلى مستوى العمليات، فإنّ المخرجات عموماً تنقسم إلى الأصناف التالية:

١. المخرجات الارتدادية: وهي المخرجات التي تعود للنظام برغم أنّها خرجت منه، وهي من قبيل الطلاّب الذين يتخرّجون من المعهد ويصبحون بعد ذلك أساتذة يعودون لنظام التعليم. فتصبح مدخلات لذات النظام تارة أخرى.
٢. المخرجات النهائية: وهي المخرجات التي لا تعود للنظام ذاته بل يستفيد منها نظام أو أنظمة أخرى غير النظام الذي تخرّجت أو خرجت منه، من قبيل أن يعمل مخرجات النظام التعليمي في المعهد في مجال الصناعة أو الزراعة أو غيرهما، وهي أنظمة غير نظام التعليم الذي تخرجت منه.

عملية التغذية الراجعة (Feed back)

وهي عملية تعنى بإعادة النظر في مخرجات النظام؛ باعتبار عدم تلبية المخرجات للأهداف المرسومة للنظام. فإنّ الأنظمة لا تنتج مخرجات ملبية لأهداف النظام دائماً، ولأجل تلبيتها لهذه الأهداف ينبغي تغذية النظام بمدخلات تلبّي الأهداف، وهو ما يدعى بالتغذية الراجعة.

عملية التغذية تستدعي إعادة دراسة النظام من عدّة جوانب:

الأول: توصيف حقيقي للنظام من جميع الجوانب والزوايا.

الثاني: تحليل الواقع للوصول إلى تناسب أو عدم تناسب المخرجات مع الأهداف.

الثالث: اقتراح بدائل يمكنها أن تلبّي أهداف النظام.

خطوات دراسة النظم

تذكر عدّة خطوات لهذا الصنف من الدراسة، وهي مثل:

أولاً: تحديد المشكلة.

ثانياً: تحليل النظام، وذلك من خلال دراسة الأجزاء التي يتشكّل منها وكذلك النظم الفرعية التي تنتمي إليه، ودراسة العلاقة بينها. فلو فرضنا أنّ النظام المدروس هو عبارة

عن مستشفى، فإنّ تحليل نظمها يتمّ من خلال دراسة مدخلاته من الأطباء والمختصين والمرضى، وكذلك النظم الجزئية التي تنتمي إليه، مثل المختبرات وغرف العمليات وغير ذلك...

ثالثاً: رسم أهداف النظام.

رابعاً: دراسة البدائل، وهي لا تختص بالمدخلات بل تضمّ كلّ ما ينتمي إلى النظام مثل القوانين والاجراءات والتعاليم و...

خامساً: دراسة امكانية استبدال النظام بنظام آخر يوفّر أرضية أكثر خصوبة لتلبية متطلبات وأهداف النظام المطلوب.

سادساً: دراسة الإجراءات اللازمة لتنفيذ وتفعيل النظام المراد تطبيقه.

أصناف الأنظمة

تقسّم الأنظمة إلى قسمين:

الأول: النظام المغلق (Closed system): وهو النظام الذي لا يسمح بأي علاقة خارجه، وله حدود معيّنة لا يسمح بدخول شيء من النظم الأخرى. وبهذا لا يكون لباقي النظم تأثير عليه.

ويتميّز النظام المغلق بالأمور التالية:

١. عدم تبادل العلاقة بين الأنظمة الأخرى فليس له مدخلات ولا مخرجات من غير النظام.
٢. لا يتطوّر ويبقى على ما كان عليه من بساطة؛ باعتبار ما عليه من سكون وعدم حركية ناشئة من انعدام مدخلات مختلفة.
٣. لا تأثير له غالباً على باقي الأنظمة؛ باعتبار انحصار مخرجاته بداخل النظام.
٤. غالباً ما يؤول إلى الضمور ثمّ الفناء؛ لاحتمال حصول ظروف لا يمكنه التأقلم معها، وهو مبرمج مع ظروف ومدخلات داخلية محدّدة.

الثاني: النظام المفتوح (Open system): وهو النظام الذي لا يحدّ بحدود، وله قابلية التعامل والتبادل مع باقي الأنظمة، فترده مدخلات نظم أخرى، فيتأثّر بباقي النظم، كما قد يؤثر فيها. ويتميّز النظام المفتوح بالأمور التالية:

١. له علاقات متبادلة مع النظم الأخرى، فترده دائماً مدخلات مختلفة، وتبعاً لذلك تكون له مخرجات مختلفة. ويتجاوب مع مختلف المدخلات من النظم الأخرى.

٢. يتطوّر دائماً، وتطوّره ذات علاقة طردية بمدخلات النظم الأخرى، فكلما زادت وتنوّعت كلّما كان تطوّره أكثر كماً وتنوّعاً.

٣. حيوية هذا النظام تتمثّل في استخدام عملية التغذية الراجعة، ويؤقلم نفسه مع مختلف التطوّرات الناشئة عن المدخلات من النظم الأخرى.

٤. كما يتأثّر هذا النظام بمدخلات النظم الأخرى يؤثر هو أيضاً في الأنظمة الأخرى باعتبار مخرجاته.

٥. قابليته على البقاء والاستمرار أكبر من قابلية النظام المغلق؛ باعتبار مواكبة التطوّرات وأقلمته مع مختلف المدخلات.

٦. من المحتمل أن تؤول النظم المفتوحة شيئاً فشيئاً نحو الوحدة الشكلية وفي المخرجات كذلك لكن تدريجياً، وقد يمثّل له بالنظم التعليمية والثقافية ونظم عمران المدن في الدول الحاضرة، فإنّها تدريجياً تنتهي إلى نظم متفقة ومتشابهة، لذلك نجد المظاهر الثقافية تتقارب كثيراً، ونجد الجامعات تتشابه في نظم التعليم شيئاً فشيئاً، ونجد المدن تتقارب في الشكل في مختلف بقاع العالم، ونظم الحكومات كذلك، وهكذا باقي النظم.[1]

١. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ٢٨١ – ٢٨٢.

الفصل الخامس

أسلوب النماذج Models Approach

النمذجة (Modeling) هي أسلوب للبحث العلمي يستخدم لتسهيل وتبسيط الرؤية التي يحملها الباحث عن الظاهرة المدروسة. وقد بدأ الباحثون باستخدامه منذ القرن الثامن عشر واستمرّ حتّى الآن وفي العلوم والتخصصات والميادين المختلفة، لما له من فوائد. وقد نال هذا الأسلوب الكثير من الاهتمام.

في بداية استخدام هذا الاسلوب كان مجاله هو الرياضيات والعلوم الطبيعية لكن تطوّر تدريجياً ليشمل العلوم الإنسانية كذلك، فما بات مستخدماً في الرياضات والطبيعيات فحسب بل في مجمل العلوم.

وبعد دخول الكامبيوتر كوسيط في البحوث أخذت النماذج التي يمكن أن يصنعها الكامبيوتر طريقها إلى هذا العالم، فكانت النمذجة في الحاسوب ممّا تستخدم كثيراً في عالم البحوث وبخاصة الطبيعية والرياضية؛ وذلك لسهولة إيجاده وعمل التجارب عليه. وحالياً قلّما يخلو بحث علمي طبيعي أو رياضي وهندسي من النماذج الكامبيوترية.

إنّ النموذج هو تمثيل أو بيان مصغّر للنظرية التي يريد أن يبنيها الباحث، لذلك يسعى لأن يكوّن نموذجاً هو أقرب ما يمكن لنظريته يبيّنها ويحكي مجمل جوانبها.

ونجاح النموذج رهن عدّة أمور مثل: كثرة التطابق مع النظرية من جهة، وقربه للواقع وبعده عن الخيال أكثر.

وبتعبير آخر: «يتكون النموذج من التمثيل الشكلي للفكر أو المعارف المتعلقة بظاهرة».[١]

تعريف النموذج

وردت عدّة تعاريف للنموذج، كالتعاريف التالية:

تمثيل لحقيقة.

اطار مرجعي.

وصف لشيء ما.

نظير أو شبيه.

منهج مقترح للبحث.

تمثيل دقيق للشيء المطلوب دراسته.

عرض موجز للحالة قيد الدراسة.

الاطار العام الذي به نصف الموضوع.

صورة تبين كيف يعمل النظام.

نظرية تفسر تركيب أو بنية شيء ما.

هو تمثيل للواقع.[٢]

---

١. غراويتز، مناهج العلوم الاجتماعية، ص ١٥٨.

٢. فرانكفورت ناشمياز، وناشيماز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٥٧.

أهمية بناء النماذج

إنّ أكبر فائدة لبناء النماذج هي تبسيط الرؤية والنظرية التي يراد بيانها، وذلك باعتبار صعوبة بيان النظرية والرؤية بحذافيرها مع الحفاظ على التبسيط. أو أنّ النظرية أو الرؤية ممّا لا يمكن مشاهدتها أصلاً، كما في النظم السياسية والاقتصادية الشاملة، فبإمكان ذكر الاتحاد السوفيتي السابق كنموذج للنظام الشيوعي أو الولايات المتحدة كنموذج للنظام الرأسمالي، وذلك باعتبار عدم إمكان مشاهدة كلٍّ من النظام الرأسمالي أو الشيوعي.

ويقال في هذا المجال: «يستخدم العلماء النماذج لتمثّل بعض جوانب العالم الواقعي بشكل نظامي، النماذج هي تجريدات تعمل على تنظيم وتبسيط رؤيتنا للواقع من خلال تمثيل خواصه الجوهرية. كما يستخدم العلماء النماذج لتعميق رؤيتهم لظاهرة لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، مثل النظام الاقتصادي».[١]

أصناف النماذج

قسمت النماذج باعتبارات مختلفة إلى أقسام وأصناف متنوّعة، مثل الأصناف التالية:

النماذج الرياضية أو الرمزية Symbolic or Mathematical: وهي نماذج تحوّل فيها الألفاظ التي تحكي الأوصاف والعلاقات إلى رموز رياضية، ويستغني عن الألفاظ ليصف سلوك نظام معيّن.

وتقسّم هذه النماذج إلى قسمين:

---

١. فرانكفورت نشمياز، نشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٦١.

الأول: نماذج حتمية (Deterministic models): وهي النماذج التي تعتمد أساساً على النظرية الرياضية التقليدية القائمة على السبب والنتيجة (Cause and effect).

الثاني: نماذج احتمالية (Probabilistic models): وهي النماذج التي تعتمد الاحتمال، وليست حتمية، ولا يقينة فيها بل الصدفة هي التي تحدّدها.

النماذج التجريبية (Experimental Models) : وهي نماذج تعتمد أسلوب التجسيد في تبسيط الفكرة، وذلك من خلال تبديل الفكرة الأصلية إلى عناصر محسوسة.

وتقسم النماذج التجريبية إلى نوعين:

الأول: النموذج المقياسي (Scale Model) وهو النموذج الذي يقلّد الأصل بدرجة كبيرة جداً، ويختلف معه في الحجم والقياس، مثل الخرائط الجغرافية التي تقلّد واقع بلد أو منطقة وتجسّد التضاريس والهضوب ولكن بمقياس أصغر بكثير من الواقع.

الثاني: نموذج النظير أو الشبه (Analogue Model) وهو النموذج الذي يحاكي الواقع من حيث الشبه بينهما؛ إبرازاً لبعض ما يتميّز به الواقع في بعض جوانبه، مثّل له بالكامبيوتر الذي يحاكي في بعض جوانبه عقل البشر. ومن الواضح أنّ في النمذجة هنا تشابه غير متطابق، والاختلاف فاحش وليس من قبيل الخرائط التي يكون الاختلاف فيها على مستوى المقياس فحسب.

النماذج الطبيعية (Natural models): وهي النماذج التي تؤخذ من الطبيعة ويستفاد منها في بناء التحليلات والتوقّعات والتنبؤات، وفي انعكاسات الطبيعة الظروف عليها، من خلال نقلها إلى الطبيعة ودراسة التحوّلات المنتظرة منها في الطبيعة.

وهي تقسّم إلى قسمين:

١ - **النماذج التاريخية،** وهي تعتمد رؤية أنّ ما حدث في الماضي يحدث في المستقبل في مكان وزمان ما مرّة أخرى، فيؤخذ جغرافيا خاصة أو ظاهرة معيّنة حدثت في زمن مضى واعتباره نموذجاً لما يسعى الباحث أن يمثّل به نظريته. ويستخدم هذا في بناء نماذج للإرصادات الجوية وللتنمية الاقتصادية في البلدان المختلفة. حيث يعتمدون بيانات لعقود لكي يبنوا نموذجاً يمكن أن يحصل في المستقبل.

٢- **النماذج النظيرية،** وهي تعتمد رؤية أنّ ما يحدث أو سيحدث في مكان ما سيحدث في مكان آخر كذلك. أي أنّها قد أخذ فيها عنصر المشابهة ولا يؤخذ فيها عنصر التاريخ كما هو الحال في النماذج التاريخية، وهي غير ناظرة إلى الوقائع الماضية بل الوقائع الحاصلة حالياً أو التي ستحدث مستقبلاً.[١]

النماذج الوصفية Descriptive models: وهي النماذج التي تستخدم لتوصيف وتحليل العلاقات بين المتغيّرات ذات الصلة بالمشكلة.

النماذج التنبؤية Predictive Models: وهي نماذج تستخدم لتنبؤ ما سيؤول إليه موضوع البحث.

النماذج المعيارية Normative Models : وهي النماذج التي يسعى من خلالها الحصول على أفضل بديل وأعلى مثل لمشروعه أو غاية في الكمال، مثل أن يذكر النموذج الياباني كأفضل مثل للتنمية الاقتصادية الصحيحة، أو اختيار مطار هيثرو نموذجاً لأكبر مطار من حيث الحجم لبناء مطار في دولة أخرى.

١. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٩٠ – ٣٠٢.

النماذج المادية الملموسة physical Models : وهي النماذج التي تستخدم لتوصيف وتمثيل حقائق مادية محسوسة، مثل النماذج التي تعمل لمشاريع تنفذ في المدن بخصوص الإسكان ومدّ الشوارع.

النماذج التجريدية Abstract Models : وهي نماذج تستخدم للأفكار المجرّدة غير الملموسة ولا المشهودة بالحواس في العالم الخارجي، مثل النماذج التي تستحدث لمفهوم البعد الرابع أو الخامس للأشياء، مثل الزمن، فهي أبعاد لا يمكن لمسها، برغم وجودها.

الفصل السادس

المنهج الوصفي Descriptive Method

وهو منهج ذو استخدامات كثيرة ويستخدمه الباحثون في العلوم الطبيعية والإنسانية، ونطاق استعماله واسع جداً بل يُذكر أنّه ليس هناك منهج أكثر انتشاراً واستخداماً مثل المنهج الوصفي.[١] كما أنّه أكثر تناسباً مع العلوم الاجتماعية من المناهج الأخرى مثل المنهج التجريبي؛ لأنّه يتعامل مع الواقع كما هو دون إيجاد مؤثرات وافتعال تجارب مصطنعة.[٢]

تاريخ استخدام المنهج الوصفي

يبدو أنّ التدوين للمنهج الوصفي والبحث فيه كمنهج بدأ في نهاية القرن الثامن عشر ونشط في القرن التاسع عشر من خلال دراسات في مجال توصيف الحالة الاقتصادية والاجتماعية للطبقة العاملة في فرنسا، قام بتدوينها فردريك لوبلاي (Frederic Le Play)، وتطوّر نوعياً ليبلغ ما بلغه الآن في القرن العشرين.[٣]

لكن من الواضح أنّ العلماء ومنذ أمد بعيد كانوا يعتمدون هذا المنهج في نشاطاتهم العلمية، وقد اعتمدت الكثير من اكتشافاتهم وابداعاتهم على هذا المنهج

---

١. انظر: العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ٩٧.

٢. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٥١.

٣. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٨٤.

وإن لم يصرّح بالمنهج. وعلى سبيل المثال فإنّ المدوّنات التي وردت تحت عنوان البلدان أو الرجال هي في حقيقتها اعتمدت هذا المنهج، حيث وصفت البلدان أو رواة الحديث فيها. ورحلات مثل التي قام بها ابن فضلان في كتابه (رسالة ابن فضلان) في أوائل القرن الرابع، ورحلة ابن بطوطة، أو المدوّنات التي وصفت فيها الحيوانات والموجودات الحيّة مثل كتاب (الحيوان) للجاحظ، حيث اعتمد أحياناً الملاحظة الذي يعتمد في المنهج التوصيفي لوصف القضايا ذات الصلة بالحيوانات أو بالأحجار والنباتات، والكثير من العلوم، هذه كلّها اعتمدت المنهج الوصفي.

والقضية غير مختصّة بالمسلمين الذين أثرنا عنهم الكثير من النتاجات التي تعتمد هذا المنهج[١] بل الكثير من النتاجات العلمية للشرق والغرب قد اعتمدت هذا المنهج. لكن ما قام به لوبلاي وأمثاله هو في الحقيقة تدوين المنهج الذي اعتمد من قبل العلماء السالفين على نحو ضوابط ومفاهيم تنضوي تحت عنوان المنهج الوصفي.

المبدأ الأساس للمنهج الوصفي

أساس هذا المنهج هو وصف ظاهرة أو حالة خاصة وتدوين الملاحظات التي تتزامن معها وتحوم حولها. على أنّ مستخدم هذا المنهج لا يتوقّف في الوصف بل أحياناً يحتاج إلى استقراء وإلى تحليل وإحصاء وإلى كثير من المناهج والآليات

١. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٨٤ – ١٩٤، وهناك عدّة كتب دوّنت في هذا المجال، ففي ما يخصّ المجال الجغرافي راجع مثل: التراث الجغرافي الإسلامي، لمحمد محمود محمدين، والفكر الجغرافي في التراث الإسلامي لنفيس أحمد وترجمة فتحي عثمان، ودراسات في التراث الجغرافي العربي، لصباح محمود محمد، وغيرها من المصادر، وكذلك في العلوم والمجالات الأخرى التي يبدو منها استخدام المنهج الوصفي في الاستكشافات العلمية مثل علم الفلك الذي اعتمد المشاهدة من خلال المراصد، وهو من مصاديق المنهج الوصفي. انظر: موسوعة تاريخ العلاقات بين العالم الإسلامي والغرب، ص ٧٦٣ فما بعدها.

الميدانية، فعلى سبيل المثال إذا أراد دراسة ظاهرة السفور في المجتمع فيقدم على استقراء السافرات، ويحصي عددهن أو نسبتهنّ في المجتمع، ويقوم كذلك بمقابلتهنّ أو مقابلة عدد منهنّ ثمّ تحليل المقابلة لمعرفة أسباب السفور والوصول إلى النتائج التي يتوخاها. ولأجل هذا وصفه البعض بالاستقرائي التحليلي.[١]

التوصيف الذي يعتمده هذا المنهج قد يكون نوعياً وقد يكون كمياً، فالتوصيفات التي تتناول الجانب النوعي للظاهرة أو الأمر الذي يراد توصيفه يكون نوعياً مثل اللون والطعم والمقاومة والشكل الفيزياوي و... أمّا التوصيف الكمي فهو الذي يتناول الجانب الكمي للظاهرة أو الأمر الموصوف، مثل الحجم والطول والعرض والإحصاءات التي تخصّ الظاهرة وغير ذلك على أن تدوّن بنحو أرقام.

وقد يكمّم التوصيف النوعي، وذلك باستبدالها إلى أرقام وأعداد، من خلال استخدام الآليات التي تحدّد النوع بكم معيّن، وكمثال بسيط لو وصف شخص بأنّه طويل القامة كان توصيفاً نوعياً، ولو أردنا أن نكمّم النوعية حدّدنا الطول بالسنتيمتر فيكون تكميماً للنوعية. ولو وصف الحديد بأنّه صلب كان توصيفاً نوعياً، أمّا لو حدّدت الصلابة بأرقام معيّنة كان التوصيف كمياً، وهو في حقيقته تبديل للنوعية إلى كمية.

وبعبارة أخرى: التعابير التي تحكي البيانات الوصفية يمكن أن تكون تعابير كيفية كما يمكن أن تكون تعابير كمية، فالتعابير الكيفية تتضمّن البرامج والوظائف والأداء وما شابه، بينما كل من هذه الأوصاف تستبطن مجموعة من الكميات، مثل عدد الساعات المصروفة على الوظائف وكمية البرامج وما شابه ذلك. والتعابير اللفظية

١. انظر: المرعشلي، اصول كتابة البحث العلمي ومناهجه، ص ١٢٠ — ١٢١،

الحاكية عن الأوصاف الكيفية تفتقد الدقّة اللازمة بينما الرموز الرياضية والعددية تحظى بدقة عالية، ولذلك يُسعى قدر الإمكان تحويل الأوصاف الكيفية إلى كمية.[١]

أهمية المنهج الوصفي

يكفي في بيان أهمية هذا المنهج القول بأنّ على الباحث أن يعرف المشكلة قبل البتّ في دراستها والسعي في حلّها، وطريق التعرّف على المشكلة هو وصفها ومعرفة ما تتسم بها. وأي منهج أراد الباحث استخدامه عليه في بداية الأمر أن يستخدم المنهج الوصفي لغرض توصيف المشكلة ومعرفتها تمهيداً لحلّها.[٢] بل قد يقال بعدم امكانية الاستغناء عن المنهج الوصفي في أكثر البحوث إذا لم نقل جميعها، فإنّه لا بدّ من اعتماد الوصف (وهو المبدأ الأساس في هذا المنهج) في مرحلة أو مراحل من أي بحث علمي حتّى لو كان المنهج المعتمد فيه أساساً هو غير المنهج الوصفي.

كلّما كان توصيف الظاهرة توصيفاً كاملاً كلّما كان طريق علاجها والمنهج المستخدم لعلاجها أنجح. وعلى الباحث أن يحدّد أموراً في الظاهرة مثل: ما هي المشكلة؟ وما هي الأمور والظواهر التي تحيط بها؟ وما هي العوامل والأسباب المحتملة المؤدية لها؟ وأمور من هذا القبيل.

تعريف المنهج الوصفي

التعاريف التالية بعض ما ورد في تعريف المنهج الوصفي:

- المنهج الذي يعنى بالدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص الحقائق المرتبطة بطبيعة جماعة من الناس أو وضعهم أو عدد من الأشياء أو قطاعات من الظروف أو

---

١. انظر: فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٢٩٤ – ٢٩٦.

٢. انظر: صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء منهج البحث العلمي، ص ٨٧

سلسلة من الأحداث أو منظومة فكرية أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا أو الموضوعات التي يمكن أن يرغب الباحث في دراستها.[١]

- طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها.[٢]
- طريقة في الوصف والتحليل والتعليل والتفسير بصيغة علمية لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو سكانية.
- طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كمياً وكيفياً، وذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية والبيانات الميدانية عن المشكلة موضوع البحث، ثم تصنيفها وتحليلها والوصول إلى النتيجة.
- شكل من أشكال الوصف والتحليل والتفسير العلمي، بغية وصف الظاهرة كماً وكيفاً، بواسطة جمع المعلومات النظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة.[٣]
- أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثمّ تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.[٤]

ووصفه البعض بقوله: «عملية تقدّم بها المادة العلمية، كما هي، في الواقع، إنّه عمل تقريري، يعرض موضوع البحث، عرضاً إخبارياً، بلا تعليل، أو تفسير. ولذلك فإنّه

١. داوود، مناهج البحث العلمي، ص ٧.

٢. عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٤٦.

٣. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٨١ — ٨٢.

٤. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٨٣.

يكون في نهاية المطاف، عبارة عن دليل علمي يهدي إلى القضايا، أو الموضوعات، أو المصطلحات، أو الإشكالات العلمية، فيصفها كماً أو كيفاً، أو هما معاً، بطريقة منهجية، دون أن يبدي رأياً تعليلياً أو تفسيرياً لوضعها وطبيعتها.[1]

أهداف المنهج الوصفي

أهم هدف لاستخدام هذا المنهج هو توصيف حقائق وظواهر مشهودة، سواء تعلّقت بمجتمع أو مؤسسة أو فرد أو أي موضوع آخر للبحث، ولا تنحصر بموضوع خاص. هذا برغم أنّ مستخدم هذا البحث لا يستغني عن استخدام باقي المناهج وآليات كسب المعرفة من التحليل وإجراء المقابلات وما شابه ذلك. بل لا يكتمل بحث الباحث دون استخدام هذه المناهج والاليات.

وقد أورد البعض أهدافاً أخرى لهذا المنهج مثل مقارنة الظاهرة المدروسة بظواهر أخرى، والسعي للكشف عن علاقات بين الظاهرة المدروسة وظواهر أخرى وغير ذلك.[2]

شروط مستخدم المنهج الوصفي

ومن الطبيعي أن تتوافر في الباحث الذي يستخدم هذا المنهج شروطاً تؤهله لاستخدامه، وهي من قبيل:

أولاً: الأرضية العلمية اللازمة، فإذا كان يريد استخدام هذا المنهج في بحث اجتماعي فمن المفروض أن يحمل الأرضية العلمية الكافية في مجال علم الاجتماع، وكذلك في المجالات والعلوم الأخرى إذا كان بحثه يصبّ فيها.

---

١. الأنصاري، أبجديات البحث العلمي، ص ٦٦.

٢. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٨٤

ثانياً: المهارة الكافية لمعرفة الأوصاف التي ينبغي له أن يلاحظها ويتنبّه إلى وجودها في المبحوث. فإنّه ليس من المفروض بالباحث أن يهتمّ ويلاحظ جميع الأوصاف في موضوع البحث بل ينبغي تحديد الأوصاف ذات الصلة، وتحديد هذه الأوصاف تستلزم المهارة الكافية التي تؤهله للتركيز عليها، وعدم بذل الجهود في مجالات أخرى غير ذات صلة بالموضوع.

ثالثاً: الحيادية، فلا ينبغي له سرد الأوصاف التي تثبت توجّهاً أو رأياً خاصاً أو تبطله وترك الأوصاف التي يمكن أن تؤيّد الرأي الآخر، بل عليه سرد جميع الأوصاف ذات الصلة بالبحث دون الميل إلى صنف خاص لغرض غير علمي.

ملاحظات حول المنهج الوصفي

١. المنهج ذات نطاق واسع، ويصلح لمعالجة أكثر المشاكل التي يعاني منها البشر. وقلّما نجد المشاكل التي لا تعالج بالمنهج الوصفي.

٢. إنّه من المناهج التي يمكن جمعها مع باقي المناهج دون أن يحصل تناف بينها، فبإمكان مستخدم هذا المنهج أن يستخدم المنهج التجريبي أو غيره ويوظفه لتوصيف موضوع البحث دون أن يكون هناك مانع.

٣. المفروض في التوصيف أن يكون حيادياً ودون حياز، بحيث ينقل فيه السلبيات والإيجابيات، ولا يقتصر على أحدهما.

٤. قد يحتاج الباحث إلى ذكر ملابسات بعض الأوصاف والحالات وذكر أسبابها، وهو ما يستدعي التحليل والدراسة، فلو كان صفة ما اتصف بها الموضوع تحت ظروف خاصّة فعلى الباحث ذكر تلك الظروف لا إطلاق الوصف دون سردها.

٥. من المفروض تحديد نطاق البحث الذي يعتمد هذا المنهج، لكن ذلك لا يعني ضرورة انحصار النطاق بدائرة صغيرة جداً، بل قد تكون صغيرة كمؤسسة وقد

يكون مجتمع دولة أو مجتمعات دول وهكذا. ومن الطبيعي أن يجزّأ النطاق ويُعمل تدريجياً على كلّ دائرة بنحو مستقل ثمّ تجمع النتائج.

٦. يمكن للباحث أن يستخدم النمط الميداني والمكتبي لعمل التوصيف، ففي الميداني يقدم بنفسه لدراسة الظاهرة في ميدانها، وفي المجالات التي تكون الظاهرة أهلاً للدراسة الميدانية، كما يمكن استخدام النمط المكتبي وذلك في المواضيع التي تصلح لذلك مثل دراسة ظاهرة من خلال الوثائق التاريخية، أو سرد آراء تدور حول موضوع محدّد.

خطوات استخدام المنهج التوصيفي

إنّ العمل وفق هذا المنهج يستدعي اتّباع خطوات مدروسة يختلف في عددها وكذا ترتيبها أساتذة هذا الفن، ويبدو لي أنّها المراحل التالية:

١. تحديد المشكلة.

٢. التخطيط لعلاجها بواسطة المنهج التوصيفي، وفي هذا المضمار يقدم الباحث على استخدام مختلف الوسائل في هذا المجال، فيجري مقابلات واستبيانات وملاحظات وغير ذلك، لأجل جمع المعلومات ذات الصلة.

٣. صياغة الفرضيات الممكنة.

٤. تحديد الآليات المراد استخدامها في سبيل جمع المعلومات بالاعتماد على هذا المنهج، فقد يستدعي الأمر المشاهدة البسيطة وقد يستدعي جمع بيانات ميدانية وعمل استبيانات أو غيرها.

٥. تحديد العيّنات إذا استدعى الأمر اختيار عيّنات يراد دراستها من خلال هذا المنهج. فقد تكون الظاهرة المدروسة محدودة ومنحصرة في مورد أو موارد

فلا داعي لاختيار عيّنة لها. لكن أحياناً تكون كثيرة ممّا يستدعي الأمر اختيار عيّنات ممثّلة للمجتمع الأصلي.

٦. تحليل الفروض وتطبيقها مع البيانات المسلّم بها فاذا تطابقت فلابد من القول باحتمال صحّتها وإذا لم تتطابق فلا بد من القول بكذبها وسقمها، وأنّ هناك حاجة لتغييرها أو تعديها. وجمع الشواهد والأدلّة، فإذا توافرت الشواهد والأدلّة القطعية على فرض فهو وإلاّ فننتقل إلى فرض آخر حتّى نصل إلى النتيجة التي تُرتضى.

٧. الإقدام على تدوين البحث الذي سيكون عبارة عن تقرير.[١]

مزايا المنهج الوصفي وعيوبه

المزايا

١. يساهم في توفير معلومات حقيقية ومهمّة لمجمل المشاكل المبحوثة من ظواهر طبيعية وانسانية وغيرها.

٢. أصنافه المتنوّعة تساعد كثيراً في كسب المعلومات عن مختلف المشاكل المبحوثة، ولا تقتصر على نوع خاص منها.

٣. يساعد هذا المنهج في توضيح العلاقات بين الظواهر وكشف أصل العلاقة بينها وكذلك نوعية العلاقة ما إذا كانت سببية أو تضايفية أو نوعاً آخر من العلاقات.

٤. باعتبار أنّ المستخدم لهذا المنهج يتناول الظواهر كما هي ولا يعمل مؤثرات خارجية ولا بيئة اصطناعية فمن الطبيعي أن تكون النتائج أكثر واقعية وأقرب

---

١. انظر: زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٠٣، داوود، مناهج البحث العلمي، ص ١٧، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٨٥ دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٩١ – ١٩٢، صابر، وخفاجة، أسس وبمادىء البحث العلمي، ص ٨٨

إلى الحقيقة، خلافاً لبعض المناهج التي يفتعل فيها بعض المؤثرات لأجل معرفة ردود الفعل وما شابه.

٥. يعدّ منهجاً مناسباً في كثير من الموضوعات والظواهر الاجتماعية، في وقت لا يمكن استخدام مناهج أخرى، مثل المنهج التجريبي، فيها.

٦. يساعد على التنبؤ بمستقبل الظواهر، وبخاصة في بعض أصنافه مثل دراسة الاتجاه وإن كان التنبؤ بمستوى احتمالي ضئيل.

العيوب

١. قد تعتمد في البحث على وثائق غير حقيقية مزوّة أو غير دقيقة وما شابه ممّا يجعلنا نعتمد واقعاً وهمياً، ونتائجه ستكون كذلك، وذلك يؤثّر سلباً على نتائج الباحث واستنتاجاته.

٢. باعتبار اعتماد هذا المنهج المشاهدات الشخصية للباحث ولا يعتمد فيه آليات تقنية (كما هو الحال في المنهج التجريبي)، فقد يقدم على الأخذ بالبيانات التي تنسجم مع توجّهاته ويهمل البيانات التي لا تنسجم. فالكاتب الموسوعي أو التاريخي الذي يعتمد المنهج الوصفي غالباً في مقالاته قد يقدم على الأخذ بالبيانات التي تنسجم مع توجّهاته الشخصية أو الطائفية ويترك البيانات الأخرى.

٣. إذا اعتمد الباحث مساعدين، كما في حالة كون الموضوع واسعاً وبحاجة إلى اشتراك عدّة أفراد في تجميع المعلومات والبيانات والقيام باستبيانات، فقد يكون المساعدون ليسوا بالمستوى المطلوب للقيام بعمل علمي أو أنّهم منحازون أو غير ذلك.

٤. عكس ما عليه المنهج التجريبي فإنّ إثبات الفروض فيه صعب جداً، بينما يسهل في المنهج التجريبي إثبات الفروض من خلال افتعال التجربة وإثبات صحة الفرض أو سقمه.

٥. إذا كان الموضوع ظاهرة اجتماعية فباعتبار التعقيد الحاصل في الظواهر الاجتماعية وخضوعها لعوامل عدّة وكونها عرضة للتحوّلات الزمانية والمكانية والظروف الاجتماعية فإنّ التنبؤ بمستقبلها بدرجة عالية من الصعوبة، بينما في المنهج التجريبي يمكن التنبؤ ببساطة في أغلب الأحيان وبخاصة في الشؤون الطبيعية، فيمكن التنبؤ بأنّ الحديد بعد مائة عام أيضاً يتمدّد بالحرارة كذلك.[١]

انواع الدراسات الوصفية

هناك عدّة أصناف وأنماط للدراسات الوصفية نورد بعضها هنا:

أولا: الدراسات المسحية Survey Studies

يراد من المسح عملية جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة أو حادث أو أمر ما. والدراسة المسحية هي دراسة وصفية ميدانية لمجتمع لا تتركّز على ظاهرة معيّنة بل غالباً ما تكون دراسة شمولية غير معمّقة لذلك المجتمع.

وقد يعرّف المسح بأنه جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة للتعرّف عليها وتحديد وضعها ومعرفة جوانب الضعف والقوة فيها، لمعرفة مدى الحاجة لإجراء تغيّرات فيه.[٢]

---

١. داوود، مناهج البحث العلمي، ص ٤٩ – ٥٢، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٨٩ – ٩١، العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٠٥، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢١٨ – ٢٢٠.

٢. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٩٣.

أو عبارة عن تجميع منظم للبيانات المتعلقة بمؤسسات إدارية أو علمية أو ثقافية أو إجتماعية كالمكتبات والمدارس والمستشفيات وأنشطتها المختلفة وموظفيها خلال فترة زمنية معينة.

أو هو أسلوب في البحث يتمّ من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادث ما أو شيء ما أو واقع ما، بقصد التعرّف على الظاهرة التي يدرسها الباحث وتحديد الوضع الحالي لها والتعرّف على جوانب القوّة والضعف فيها، للوصول إلى معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.[١]

أو هو دراسة استطلاعية نقوم بها بقصد الكشف عن مشاكل المجتمع.

أو هو محاولة منظمة لتقرير وتحليل وتفسير الوضع الراهن لنظام اجتماعي أو لجماعة معيّنة تنصب على الوقت الحاضر بشكل أساسي.[٢]

أو هو محاولات لجمع أوصاف مفصلة عن الظاهرات الموجودة بقصد استخدام البيانات لتأييد الظروف أو الممارسات الراهنة، أو لعمل تخطيطات أكثر ذكاء بغية تحسين الظروف والعمليات الاجتماعية مثلاً.[٣]

وبرغم اختلاف التعاريف إلاّ أنّ بمجملها ترسم لنا صورة جيّدة عن المسح وما يُقصد منه. وتختلف الدراسة المسحية عن دراسة الحالة، برغم اشتراكهما في عملية توصيف المورد المبحوث من فرد أو مجتمع، في أنّ دراسة الحالة غالباً ما تركّز على ظاهر معيّنة وتدرسها بعمق في فرد أو مجتمع، بينما الدراسة المسحية تدرس المجتمع ككل وبمختلف ظواهره وبنحو سطحي، فإذا همّ الباحث بدراسة ظاهرة البطالة في

---

١. زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١١٠، وانظر: داوود، مناهج البحث العلمي، ص ١٧ — ١٨،
٢. إبراهيم، أسس البحث العلمي، ص ١٢٧.
٣. دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ١٨٥.

مجتمع ما بعمق أو دراسة حالة مرضية معيّنة عند فرد ما كانت دراسة حالة، بينما إذا همّ الباحث بدراسة مجتمع قرية ما بمختلف مظاهرها كانت دراسة مسحية.

وعليه، فالفرق بينهما في أنّ دراسة الحالة دراسة لظاهرة واحدة، وهي شاملة لدراسة فرد أو مجتمع، بينما الدراسة المسحية هي دراسة شمولية سطحية لمختلف الظواهر وخاصة بالمجتمعات ولا تشمل دراسة الأفراد.

وتختلف الدراسة المسحية عن الدراسة التجريبية في أنّ الباحث في الدراسة التجريبية يقدم على إيجاد مؤثرات لأجل تجربتها على المبحوث، ويصطنع بيئة ليشاهد ردود الفعل الصادرة من المبحوث. بينما في الدراسة المسحية يقدم الباحث على دراسة المجتمع المبحوث وواقعه كما هو دون إيجاد مؤثرات ولا اصطناع بيئة محدّدة.

وقد يُضاف إلى هذا أنّ دراسة الحالة توظّف أكثر من منهج، فهي تستخدم المنهج التاريخي والوصفي والمقابلة والاستبيان وغير ذلك بينما ليس كذلك في المسح.

الآليات المستخدمة في الدراسة المسحية

مجمل هذه الآليات هي:

١. المقابلة.

٢. الملاحظة والمشاهدة العينية.

٣. الاستبيان.[١]

أصناف الدراسات المسحية

للدراسات المسحية أنواع عديدة:

منها: مسوح الرأي العامPublic opinion survey .

ومنها: المسح المدرسي أو التعليمي School survey.

١. انظر: عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ٩٤.

ومنها: تحليل العمل أو الوظائف Job analysis.

ومنها: تحليل المضمون المحتوى Content analysis.

ومنها: المسوح الاجتماعية Social survey .

مسوح الرأي العام Public opinion survey

وهي مسوح تهتم بدراسة وقياس وفهم ما يتّجه إليه الرأي الجماعي للشعوب، وتهدف من خلال إدراكها لهذا التوجّه اتخاذ القرارات السياسية والاقتصادية وغيرها على المستوى العام بما ينسجم مع توجّهات الشعوب التي أجري في حقها المسوح.

وتستخدم في مجالات عدّة منها الحقل الاجتماعي والاقتصادي بل وحتّى النفسي والسيكولوجي لمعرفة مدى انسجام وتناغم الرأي الجماعي في موضوع خاص، وكثيراً ما يكون في عالم السياسة، كما يمكن لهذا الصنف من الدراسة أن تتنبّأ إلى حدّ كبير بالمستقبل وتطوّراته، وتستخدم كذلك في المجال الاقتصادي والصناعي؛ باعتبارها تنقل توجّهات الناس ورغباتهم، ممّا يرشد أصحاب الأعمال والصناعات للتخطيط بما ينسجم مع رغبات وميول وتوجّهات الناس.

«كما ينتشر مسح الرأي العام غالباً في المجتمعات التي يرتفع فيها مستوى التعليم وتحترم الديمقراطية، لأنّ الرأي العام لا يكون له دور ولا يحسب له حساب إلاّ حيث تحترم آراء وحريات الأفراد، ويكون لها تأثير على متخذي القرارات. كما أنّه يتطلب وجود وسائل متطوّرة إعلامياً وتقنياً وأشخاص متخصصين في هذا الميدان. ومن هنا نجد ندرة حالات استعمال استطلاعات الرأي العام في الدول العربية، حيث لا يحترم الرأي العام ولا يؤخذ به في غالب الأحيان، وكثير من القضايا المصيرية يتمّ البتّ فيها فوقياً دون الرجوع إلى الشعب لا عن طريق الاستفتاء ولا عن طريق مجرد الاستئناس

بالرأي العام، كقضية التسوية السلمية مع الكيان الصهيوني، أو قضية الوحدة العربية أو الديمقراطية...».[١]

لأجل الوصول إليه تستعمل عدّة آليات، منها: المقابلة والاستفتاء. وكثيراً ما تكون قريبة للواقع وتحكي ما يطلب منها من معرفة التوجّهات الجماعية والعامة. ولذلك نشهد ممارستها في جلّ الانتخابات التي تجرى في دول العالم وبخاصة الدول الصناعية.

في موارد من قبيل التنبّو بما تؤول إليه الانتخابات حيث يكون التعبير جماعي شامل لملايين من البشر، لا يكون المسح عاماً بل تتخذ عيّنات منه؛ لكلفته وصعوبته أو استحالته؛ لما يحتاج من قرارات حكومية وتدخل السلطات وكثير من الأمور التي قد تستحيل على الباحث. ولأجل هذا يختار عيّنات تتناسب مع نسج الشعب والمجموعة التي يراد دراستها ومسحها.[٢]

المسح المدرسي School survey

هذا الصنف من المسح ينحصر في الحقل التعليمي ويشمل في الأساس: الاستاذ والطالب والمناهج التعليمية والإدارة. وفي هذه المجالات يمكن للمسح أن يمنح الباحث المعلومات الكثيرة فيما يخص هؤلاء ويكشف عن كثير من الأمور المؤثرة في التعليم. فيشمل مسح التلامذة من جوانب عديدة، اقتصادية وأخلاقية واجتماعية وغيرها، وكذلك الأساتذة، والمناهج المعتمدة وتأثيراتها على الطلبة، ومستويات الأساتذة من حيث انسجامها علمياً مع المناهج.

---

١. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٥٦ – ١٥٧.

٢. داوود، مناهج البحث العلمي، ص ٢٤ – ٢٦، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٩٦ – ١٩٧، صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٩٢ – ٩٣.

كما أنّ المسح يطال الإدارة وحرفيتها والقوانين التي تدير بها المدارس، كما يشمل أبنية المدارس والمراكز التعليمية من حيث موقعها وإنارتها ودرجة حرارة الصفوف والأجهزة المستخدمة فيها وسعتها والمساحة الممنوحة لكلّ من الطلبة وأمور أخرى تدخل في هذا المجال.

وبرغم أنّ هذا المسح يصب في اطار المدرسة لكنّه لا ينحصر فيها، بل يمكن أن يتناول المجال الاقتصادي للطبة أو الاساتذة بحيث يضمّ مسح أولياء أمور الطلبة، كما يمكنه أن يشمل المستويات الثقافية وغيرها للطبة والنشاطات التي يمارسها الطلبة خارج المدرسة ومؤهلات الأساتذة، وأعمارهم، وكثير من الأمور ذات الصلة.

وهو يساعد كثيراً في تنمية التعليم وفتح آفاق واسعة أمام صانعي القرار لشؤون التعليم في مختلف الدول. ولذلك لا يستغني عنه المخططون، فإنّه يمدّهم بالخلفيات اللازمة للتخطيط، ولا شكّ أنّ التخطيط سيكون ناقصاً دونه.[١]

تحليل العمل أو الوظائف Job analysis

من خلال هذا المسح يتمّ جمع معلومات عن أمور كثيرة تخصّ العمل، مثل: المستوى التعليمي والمهني للعاملين، والإمكانيات المتاحة لهم، ورواتبهم، وكيفيات قيامهم بالأعمال، وساعات أعمالهم؛ وذلك لغرض معرفة كفاءة الإدارة، وصحّة المناصب الممنوحة للعاملين.

١. فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٢٩٨ – ٣٠١، داوود، مناهج البحث العلمي، ص ١٦ – ٢١، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٩٤ – ١٩٥، صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء مناهج البحث العلمي، ص ٩٠ – ٩٢.

هذا الصنف من المسح ممّا تحتاجه مراكز العمل بين الحين والآخر لتقييم إدارتها ولرفع الانتاجية أو الحفاظ على المستوى ولأجل التنمية وكثير من الطموح التي يطمح لها كلّ مركز وكل صاحب عمل.[١]

والفوائد التي يمكن ذكرها لهذا الصنف من المسح هي مثل: تحديد أسس اختيار العاملين للوظيفة التي يتم تحليلها. وتنمية الموظفين العاملين في هذه الوظيفة لرفع مستوى كفائتهم الإدارية. ووضع أسس لترقية الموظفين ونقلهم. وتحديد سلّم للأجور والمرتبات في ضوء مسؤوليات الوظيفة ومهامها.[٢]

تحليل المحتوى (المضمون) Content analysis

قد يُسمّى هذا المنهج بتحليل الوثائق أيضاً[٣]. ويبدو أنّ التسمية باعتبار استعماله لتحليل الوثائق (المتنية منها وغير المتنية مثل الصور والجداول وما شابه) وبخاصّة التاريخية منها.

المراد من التحليل عموماً هو التجزئة، أي تجزئة محتوى مركّب إلى أجزاء أصغر هي مكوّنات الموضوع المراد دراسته. والدراسة التحليلية هي الدراسة التي تسعى لتجزئة موضوع البحث إلى أجزاء صغيرة، لغرض دراسة كلّ جزء على حدة، فإذا كان موضوع الدراسة والتحليل نصاً فعناصره الكلمات والوثائق المستخدمة والاسلوب وكل ما يرتبط بالموضوع، وإذا كان أمراً آخر مثل مادة فتحليلها يعني تجزئتها إلى عناصرها التي تتشكّل منها، مثل تحليل الماء إلى اوكسجين وهيدروجين، وإذا كان

---

١. فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣٠١ – ٣٠٢، داوود، مناهج البحث العلمي، ص ٢١ – ٢٢، العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٠٠ – ١٠١.

٢. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٩٦.

٣. فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣٠٣ – ٣٠٤.

الموضوع ظاهرة اجتماعية فتحليلها عبارة عن دراسة كل أجزائها وعناصرها الانسانية والبيئية وما شابه.

إذاً يراد من تحليل المحتوى هو تجزئة المحتوى مثل النصّ (الكلام المكتوب أو المقروء) إلى أجزائه والعناصر التي يتشكّل منها لدراسة كلّ عنصر على حدة ثمّ دراسة المحتوى بشكل عام وشمولي مع الأخذ بنظر الاعتبار دراسة كل عنصر على حدة.

يعرّف هذا المنهج بتعاريف اختلفت في الألفاظ لكن اتحدت في المضمون تقريباً، فهي مثل:

- ردّ الشيء إلى عناصره المكوّنة له مادية كانت أو معنوية، ثمّ يأتي بعد التجزئة التركيب الذي يعني إعادة الأجزاء في وحدات كلية.[١]
- الطريقة المنظمة في تحديد خصائص محتوى الوثيقة، أهداف الوثيقة، الطرق التي اتبعت في عرض مادة الوثيقة، دراسة الجمهور القارىء أو المستمع أو المشاهد ودراسة تأثير وثيقة الاتصال على الجمهور.
- إرجاع محتوى الشيء أو الفكرة أو الخطاب المحلّل إلى عناصره الأولية البسيطة والتي تصبح تخالف المركب المحلل في خصائصه.
- أي أسلوب لإنشاء الاستدلالات من خلال تحديد وتعريف خصائص الرسائل بشكل نظامي وموضعي.[٢]
- المعنى الإحصائي للأحاديث والخطب السياسية.
- أسلوب بحثي يتضمن الوصف الموضوعي المنسق والكمي للمحتوى الظاهر للرسالة.

وتعاريف أخرى.[١]

١. بدوي، معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية، ص ١٨.

٢. فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٣١٠.

أنواع وأساليب تحليل المحتوى

وردت تقسيمات وتصانيف عديدة لتحليل المحتوى[٢] نورد بعضها هنا:

التحليل المادي والتحليل المعنوي

الأول: التحليل المادي، أي تحليل العناصر المادية وتجزئة الموضوع إلى عناصره الأولية من الجمل والكلمات والأحرف وما شابه.

الثاني: التحليل المعنوي، أي تحليل معنى المفردات والجمل والفقرات المستخدمة من تفسيره وذكر احتمالاته، ليتسنّى له تحليل التركيب الشامل ومعرفة النسق والترابط بينها.

التحليل الظاهري والتحليل المستتر

إنّ الوثيقة المراد تحليلها تخضع لنوعين آخرين من التحليل:

الأول: التحليل الظاهري، ويتناول تحليل المحتوى كما هو ظاهر بالدلالة المطابقية وكما هو واضح دون النظر إلى اللوازم العقلية وما يمكن أن يستشفّ ويستنبط من محتواها الظاهر.

الثاني: التحليل المستتر، وفي هذا النوع من التحليل يتمّ تحليل المحتوى من خلال النظر إلى المعاني واللوازم المستبطنة في المحتوى، ويسعى الباحث في هذه المرحلة للكشف عمّا استتر خلف الألفاظ من جميع الجوانب. وعلى سبيل المثال فإنّ عبارة ما

---

١. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٥٨ – ١٦٠، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٩٢.

٢. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٩٥.

قد تفيد بظاهرها الإخبار لكنّ واقعها الهزل أو الاستنكار، وهذا ما يمكن استظهاره من خلال النظر إلى المعاني المستترة خلف الألفاظ.[١]

وفي هذا المضمار لا يمكن الاستغناء عن أي دلالة لفظية مثل السياق أو دلالة عقلية بل وكلّ ما يمكن استخدامه لغرض الوصول إلى نتائج مطلوبة وحقيقية. فإنّ شأن المتحدّث وعمله ومكان الخطاب وصنف المخاطبين، وأموراً من هذا القبيل كلّها بمثابة قرائن حالية تساعد في سبيل فهم المحتوى واستيعابه أكثر. لهذا لا يمكن الاستهانة أو التغافل عن أي منها.

إنّ الخطاب إذا كان موجّهاً إلى أطفال وأدرج المتحدّث قصصاً خيالية أو أموراً تتناسب مع مستوى عقلية واستيعاب الطفل لا يمكن تحميلها نفس التحليل فيما إذا كان الخطاب موجّهاً إلى كبار مثل طلاب جامعة، فإنّ خطابه عند الأطفال يحمل على ما ينبغي طرحه لأطفال لا يستوعبون أكثر ممّا طرحه المتحدّث أمّا نفس الخطاب إذا ورد لطلاّب جامعة فإنّ المتحدّث يعني ما يقوله ويمكن حمل كلامه على الخرافية أو الكذب أو ما شابه.

التحليل النوعي والتحليل الكيفي

هناك أسلوبان لتحليل المحتوى:

الأسلوب الأول: التحليل النوعي أو الكيفي، وهو يعتمد التحليل الكلاسيكي، ولا دور فيه لأي نوع من القياسات الكمية، فيسعى لقراءة ما تضمّنه المحتوى وما استتر خلفه من دلالات مستبطنة في الوثائق، من خلال إعمال الدلالات العقلية والعقلائية؛ لاستخراج الأفكار والدواعي والمضامين المستترة. ومن الطبيعي أنّ هذا يحتاج إلى خبرة في المحتوى وفي اللغة وفي والدلالات العقلية والعقلائية.

---

١. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٦٢.

ومعايب هذا الأسلوب أنّه يخضع إلى الذاتية، وإلى الأفكار المسبقة للباحث وتوجّهاته ونزعاته الشخصية، ولذلك قد تفتقد المواصفات العلمية اللازمة أحياناً، ولا يمكن ضبطها بأطر معتمدة من قبل الجميع.

الأسلوب الثاني: التحليل الكمي، يعتمد هذا الاسلوب كمية وحدات التحليل وسردها ووضعها في جداول لغرض تحليلها والخروج بنتائج يمكن استفادتها من خلال القياسات. وهو تقنية أكثر وثوقاً من الناحية العلمية؛ لكونها لا تخضع للذاتية بل تعتمد الأرقام والأعداد، وبذلك يقلّ ويتقلّص دور الذاتية في هذا الأسلوب.[1] لكنّه لا يستغني عن الذاتية بالكلية؛ باعتبار حاجة التكميم والأرقام في النهاية إلى تحليل وتفسير وتأويل.

ومعظم بحوث ودراسات تحليل المحتوى حالياً كمية وتعتمد على معايير كمية، مثل: عدد مرات استخدام مفردة أو اصطلاح خاص أو كمية المقالات المعروضة أو المكتوبة في موضوع ما. وتعرّض البعض إلى الوحدات التي يمكنها أن تخضع للتحليل في هذا المنهج، وهي: الكلمة، وموضوع المحتوى، والشخصية أو الشخصيات الواردة في المحتوى، والجملة، والفقرة، ومجمل المادة التي وردت في المحتوى أي النص. وفي هذا المجال قد يستعان بالحاسوب لأجل دقّة وسهولة توفير الأرقام ذات الصلة بمفردات وأجزاء المحتوى.[2]

على سبيل المثال فإنّ الكاتب الذي يستشهد بمقولات وكلمات شخص فليفرض اسمه (ألف) كثيراً بأن تكون كمية الاستشهادات ١٠٠ مورد، ويستشهد بكلمات شخص آخر فلنفرض اسمه (باء) ٥ مرّات، وكلا الشخصين يحملان توجّها واختصاصاً

١. عماد، البحث العلمي منهجيته مراحله تقنياته، ص ١١٠.

٢. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٦٤، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢١٦.

واحداً. فممّا يمكن استفادته من هذه الإحصائيات هو وجود علاقة وانتماء فكري أو تبعية منهجية أو عقدية أو ما شابه من العلاقات بين الكاتب والأوّل بأن يكون استاذه أو متأثّراً به، عكس ما عليها العلاقة بينه وبين الشخص باء، فإنّ قلّة كمية الاستشهاد قد تحكي تخطأته أو عدم تأثره به أو أسباب أخرى غير الأسباب الملحوظة في الشخصية ألف.

ومثال آخر، فإنّ قياس كمية استخدام كلمات مثل الثورة قد تحكي توجّهات الكاتب نحو الثورة والانتفاض على الواقع الحاضر، واستخدام كلمات الثبات قد تحكي نزعة الكاتب تجاه البقاء على الوضع الموجود وعدم رغبته في التغيير السياسي. كما استخدام مفردات مثل: اشتراكية وشيوعية تحكي التوجّهات الاشتراكية والشيوعية لدى الكاتب بينما استخدام مفردات مثل الرأسمالية. وكذلك الحال في كلمات مثل الجهاد والمقاومة والسلام، فإنّها بحدّ ذاتها تستبطن توجّهات معيّنة، ومع ضمّ كمية استخدامها يخرج المحلّل بنتائج عن المضمون وعن كاتبه. هذا إذا أشير إلى هذه المفردات ونعتت بإيجابية أو لم تنعت أصلاً. أمّا إذا نعت بألفاظ سلبية أو وردت في سياق نفي فإنّ التوجّه يكون عكسياً، ويحكي التوجّه السلبي تجاه الأفكار المستبطنة في هذه المفردات.

موارد استخدام تحليل المضمون

برغم شمول تحليل المحتوى للنصوص التاريخية وغيرها إلاّ أنّ جلّ التركيز في تحليل المحتوى هنا يخص المحتويات الحاضرة اليوم، مثل محتويات ومضامين المناهج الدراسية والإذاعية والإعلامية.

لا يختص تحليل المحتوى بالنصوص المكتوبة بل يشمل كذلك تحليل محتويات ومضامين تنشرها وسائل الإعلام وقنوات إذاعات ومواقع ووسائل التواصل الاجتماعي

وغيرها. سواء ما تنشره أخباراً أو صوراً أو كاريكاتورات أو أفلاماً وثائقية أو غيرها. ويمكن من خلال تحليل المضمون تحليل حوادث وظواهر سياسية واجتماعية واقتصادية. وهو يعكس أهمية تحليل المضمون في النهوض بالبحث العلمي في هذا المضمار. وقد ورد في هذا المضمار: «بدأ استخدام هذا المنهج منذ سنوات قليلة في تحليل المضامين العلية لظواهر سلوكية، واجتماعية، واقتصادية وسياسية في المجتمعات الإنسانية، ذلك أنّ هذا المنهج ذو فائدة كبيرة لتحديد العوامل المؤثرة على سلوك الاستهلاك العام لشريحة اقتصادية واجتماعية في مجتمع دون غيره من المجتمعات».[١]

وفي هذا المجال يورد فان دالين أمثلة على تحليل المحتويات غير الخاصة بالنصوص، حيث يقول: "كثيراً ما يشكو المدرسون قائلين: (انّنا لا نستطيع أن نعلّم كلّ شيء، فما هي أهمّ المهارات والمعارف التي يجب أن تساعد الأطفال على اكتسابها؟) وللإجابة على هذا السؤال تحوّل كثير من رجال التربية إلى بحوث الوثائق. ففي ميدان الرياضيات قاموا ببحوث من أجل اكتشاف أكثر العمليات الحسابية استخداماً في الأعمال والتعامل الاجتماعي. في إحدى الدراسات قام ولسون ودالريمبل (Willson and Dalrymple) بفحص ١٠٣٠٠٠ استخدام للكسور حصلا عليها من سجلات الأعمال، وتوصلا إلى أنّ ٩٠ في المائة من الاستخدام العادي للكسور لدى الراشدين كان مقصوراً على النصف والثلث والربع. ولتحديد المحتوى الذي ينبغي أن يتضمنه المنهج، حلل الباحثون أيضاً أنماط الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ في التعبير الشفهي والكتابي والحساب والهجاء وغيرها من المواد الدراسية. وقد لقي مؤلفو الكتب

١. عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، ص ٤٩.

المدرسية عوناً من الدراسات التي تعرفت على الحصيلة اللغوية الأساسية التي يمتلكها الأطفال في مراحل عمرية مختلفة...».[١]

وبرغم أنّ تحليل المضمون كمنهج برزت أهميته في الإعلام في النصف الأول من القرن العشرين واستخدم في الحرب العالمية الثانية لتحليل مضامين الإذاعات إلاّ أنّ استخدامه لم ينحصر على ذلك النحو، وقد وعى علماء الاجتماع أهمية استخدامه في العلوم الاجتماعية فاستخدم في اطار بحوثهم وتخصصهم. وفي هذا المضمار استخدم تحليل المضمون في تحليل المقابلات والوثائق التي يجمعها الباحث في اطار بحثه.[٢] وفي تحليل مثل الإعلانات التي تتضمّن أفلاماً وحركات جسدية للممثّلين فيها والتي تبث عبر التلفاز وما شابه، فإنّ الحركات الجسدية والتمثيل يمكن أن يخضع للتحليل كذلك.[٣] كما يمكن دراسة تأثيرها على طبقات المجتمع من الشباب والأطفال وما شابه ذلك من خلال هذا المنهج.[٤]

هذا مضافاً إلى أنّ التحليل لوحده قد لا يكفي، فتحليل المحتوى قد لا يغني الباحث بل أحياناً يحتاج إلى التركيب كذلك، وهو عبارة عن تركيب العناصر التي حلّلها الباحث، فقد يحتاج الباحث إلى تركيب العناصر الجديدة مع المعلومات المسبقة التي لدى الباحث، أو تركيب المعلومات الجديدة مع بعضها البعض لكي يخرج بنتيجة أكثر تكاملاً في دراسة المحتوى. وشأن تحليل المحتوى وتركيبه شأن التحليل والتركيب المستخدمان في العلوم الطبيعية مثل الكيمياء، فإنّ الباحث في

١. فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣٠٥.

٢. انظر: أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٩١ – ١٩٢ و ١٩٦ – ١٩٧.

٣. انظر: فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٣١١.

٤. بوحوش، دليل الباحث في المنهجية، ص ٣٣.

الكيمياء يحتاج إلى تحليل المادة إلى عناصرها، ويحتاج تارة أخرى إلى تركيبها مع بعضها الآخر أو مع عناصر أخرى لبلوغ النتيجة المطلوبة.

ومن ناحية التخصصات والفروع العلمية التي تستخدم هذا المنهج فإنّ سعة استخدامه بلغت علوماً كثيرة، مثل علم الاجتماع والنفس، ويورد الدكتور عبد الغني عماد الموارد التالية كاستخدامات لهذا المنهج أو التقنية:

أ. دراسة عملية التفاعل، حيث يقوم الملاحظون بطريقة غير مباشرة بتسجيل وتصنيف التصرفات والأفعال التي تصدر عن أعضاء الجماعات الصغيرة أثناء قيامها بحلّ إحدى المشكلات.

ب. العمليات العلاجية في علم الاجتماع والطب النفسي، وذلك من خلال تحليل السلوك الفردي في ضوء مبادىء علم النفس.

ت. دراسة الحالة النفسية من خلال دراسة محتوى النص الوارد عنه.

ث. دراسة الشخصيات التاريخية من خلال تحليل مضمون كتاباتها وأقوالها.

ج. دراسة ثقافة مجتمع من خلال تحليل النصوص والانتاجات الثقافية الدينية وغير الدينية الصادرة عنه.[1]

نقاط قوة وضعف تحليل المحتوى

يمتاز هذا المنهج بعدّة أمور، مثل:

١. قلة الكلفة، فهو يغني عن الحاجة إلى الوصول إلى أفراد وأماكن ومواطن خاصة بل يكتفي الباحث من خلاله من التعامل من مجموعة وثائق.

٢. يتدارس الباحث الوثيقة دون التأثّر بالوقائع لعدم معايشتها بل يتناولها بمنأى منها، ممّا يتيح له الفرصة لأن يكون أكثر حيادياً.

---

١. عماد، البحث الاجتماعي منهجيته مراحله تقنياته، ص ١١١ — ١١٢.

وبرغم أهمية هذا الصنف من الدراسة إلاّ أنّه لا يخلو من نقاط ضعف، مثل:

أولاً: التحليل الذي هو الجزء الأهم منه يخضع لتوجّهات الباحث الخاصة، وكثيراً ما تميل النتائج إلى حيث تميل توجّهات الباحث وخلفياته وتجاربه السابقة، وقد يحلّل مضمون واحد بتحليلين متنافيين لصدوره من باحثين يحملان توجّهات مختلفة. ولذلك كثيراً ما يفقد التحليل قيمته العلمية، وبخاصة إذا كان نوعياً وليس كمياً.

ثانياً: أن المواد التي يُراد تحليلها قد لا تخلو من أخطاء إملائية وغير إملائية أو لم تنقل بأمانة علمية. وهذا أمر مشهود كثيراً، فقد ينقل عن أحد المذاهب بنحو غير مباشر، أو ينقل عن برهة تاريخية لذلك لم يذهب ولم ينظر إلى برهات أخرى مثل حاضر ذلك المذهب، فيعمم التحليل على المذهب ككل دون تقييده ببرهة خاصة. وحتّى لو كانت الوثيقة لوحة رسم أو صورة مثلاً، فإنّ استخدام بعض الألوان قد يكون بسبب عدم قدرة الرسام على شراء اللون المناسب، أو أنّ اللون المنعكس في الصورة قد يكون غير حقيقياً وناشئاً عن نقص في الكاميرا أو الإنارة وما شابه.

ثالثاً: الوثائق التي يراد تحليلها قد لا تكون حقيقية بل مزورة أو محرّفة أو تغيّرت بمرور الزمن بسبب طروّ عناصر كيمياوية أو فيزياوية على الوثائق، فاللون المنعكس في اللوحة قد لا يكون ذاته الذي استخدمه الرسّام في عهده، وذلك لطروّ تحوّلات كمياوية أو فيزياوية غيّرته بمرور الزمان. وهو أمر يؤثّر على نتائج التحليل بنحو طبيعي.[١]

خطوات تحليل المحتوى

يتطلب من الباحث أن يتخذ عدة خطوات في سبيل تحليل المحتوى، وهي:

---

١. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٦٩ – ١٧٠، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢١٧ – ٢١٨، فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣٠٦ – ٣٠٧.

١. تحديد وحدة التحليل من كلمة أو عبارة أو فكرة ليصبّ تحليله عليها.
٢. التأكّد من صحّة هذه الوحدة ومن نسبتها إلى صاحبها من قائل أو مذهب أو تيار فكري.
٣. التحليل يستدعي المطالعة الدقيقة والتركيز على المضمون.
٤. لأجل تحقّق الباحث من صحّة تحليله عليه أن يقارن بين تحليله وتحليل باحثين آخرين، فقد تكون هناك أمور خفيت عليه لم يدخلها في حساباته، فيدرك عندئذ وجود نقص في تحليله، وقد تكون أمور خفيت على الآخرين ممّا يجعله يدرك تفوّق تحليله.
٥. أحياناً تستخدم الجداول لتحديد نتائج التحليل، وهو أمر يزيد من دقّة النتائج وشفافيتها.

وقد أورد البعض مراحل أكثر.[١]

كما سعى لاسويل (H. Lasswell) عالم الاجتماع الأمريكي لحصر التحليل بالإجابة على مجموعة أسئلة اختصرها بعبارة:

"Who, says what to whom, how and with what effect"

أي: من يقول وماذا يقول، ولمن وكيف، وما هي النتائج؟ فإنّ نتيجة البحث يفترض بها أن تجيب على مجمل هذه الأسئلة.[٢]

وحدة التحليل

وحدة التحليل هي أصغر جزء أو قسم أو قطاع من المحتوى يراد تحليله، ويمكن أن تكون أحد الأمور التالية:

---

١. انظر: داوود، مناهج البحث العلمي، ص ٢٢ - ٢٤، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٦٣ – ١٦٩، صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ١٥٩ – ١٦٠.

٢. عماد، البحث الاجتماعي منهجيته مراحله تقنياته، ص ١١٤.

١. الكلمة، فتحلّل الكلمة من عدّة جوانب منها، الكمية، فعند تحليل خطاب سياسي نأخذ مفردات مثل الحرب والسلم، ونعدّ عددها ومستوى التركيز عليها وهكذا. كما يمكن النظر إلى مفردات قد يستخدمها كبديل عن مفردات أخرى للترادف أو لاستبطانها معان خاصّة أو ما شابه.

٢. الموضوع (Theme)، فهو قد يقع موضع تحليل ودراسة جوانب عديدة منه، مثل سبب اختيار الموضوع وملابساته وتاريخه وتطوّراته والمستقبل المتصوّر له وأمور من هذا القبيل، والموضوع مثل إحياء الشريعة الإسلامية في المجتمعات الإسلامية، أو الدعوة إلى الإسلام في المجتمعات غير الإسلامية.

٣. الشخصية (Character)، وتستخدم هذه الوحدة في دراسة الشخصية في القصص الخيالية لتحليل نفسية كاتبها أو مجتمعه أو التيار الذي ينتمي إليه وما شابه ذلك.

٤. المفردة (Item)، ويُراد منها الوحدة الطبيعية التي يستخدمها منتج مادة الاتصال، فقد تكون كتاباً أو مقالاً أو برنامجاً تلفزيونياً أو خطاباً، فإنّها قد تقع موضع تحليل بالقياس إلى مقالات أو كتب أو برامج أخرى وتقارن فيما بينها للخروج بنتائج تحليلية مثل التوجّهات التي يحملها صاحب المفردة أو الأهداف التي يتوخّاها، فإنّ البرامج التي يعدّها منتج برامج في مجال التقريب بين المذاهب الإسلامية تحكي عن توجّهات المعدّ وسعيه لأجل التقريب، وبرامج مثيرة للإختلافات تحكي توجّهات معاكسة وهكذا. كما أنّ اختيار برامج مقابلات بدلاً عن أفلام وثائقية قد تعكس رسائل معيّنة غيرها التي تعكسها الأفلام الوثائقية.

٥. المساحة والزمن، وفي هذه الوحدة يقاس المضمون بمساحته أو زمنه، فإذا كان مضموناً مكتوباً قيست المساحة التي صرفت على موضوع ما، وإذا كان

برنامجاً إذاعياً أو تلفزيونياً قيس زمنه. والمساحة والزمن أمران مهمان بالنسبة لتحليل المحتوى، فإنّ الكمية تحكي توجّهاً محدّداً، فإذا صرف وقت قليل على موضوع التدخين حكى عن عدم الاكتراث به، بينما إذا صرف زمن كثير على موضوع مواجهة دولة محدّدة فإنّ ذلك يحكي توجّهات مسؤولي الدولة تجاه الأخرى، وقد ينبيء عن نوايا مواجهة عسكرية أو ما يشابه ذلك.[١]

نموذج افتراضي لتحليل المحتوى

وكنموذج أو مثال على تحليل المحتوى نورد ما يلي:

لنفرض صحيفة خبرية يومية تنقل أخباراً متنوّعة، فنصنّف أخبارها إلى: سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية ورياضية. فإذا كانت نسبة الأخبار الاقتصادية تشكل ٦٠٪ وباقي الأخبار تشكّل ٤٠٪ فمن الواضح أنّا نستفيد كون توجّه الصحيفة اقتصادياً لا سياسياً ولا رياضياً ولا غير ذلك.

أو لنفرض تصنيفاً آخر لصحيفة، وهو أن نسبة ٨٠٪ من الأخبار تختصّ بالجهة الحاكمة ومؤيّدة لها أو مبرّرة لسلوكياتها وقراراتها، و ٢٠٪ من أخبارها تشكّل أخباراً حيادية أو ذات طابع علمي أو ثقافي أو ما شابه. فمن الواضح هنا أنّا نستفيد كون الصحيفة ومدراءها من المؤيّدين للجهة الحاكمة ومن المحتمل كونها مدعومة من قبلها.

أو لنفرض أن أحد المسلمين قال: «قد أكون أنا مهدي هذه الأمة في القرن الحادي والعشرين». فإنّ تحليل هذا المحتوى يتمّ بالشكل التالي:

---

١. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٢٠١ – ٢٠٢، وانظر: فرانكفورت ناشيماز، وناشيماز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٣١٢ – ٣١٤.

عبارة: (قد أكون) تدلّ على التشكيك في ما أراد قوله، وهو لم يقطع بما أورده؛ وذلك لاستخدامه قد التي تفيد التقليل وعدم القطع.

عبارة: (مهدي) كون القائل يعتقد بالمهدوية، وليس من المنكرين لها، وأنّ توجّهاته إسلامية وليست إجتماعية بحتة وإلاّ كان بإمكانه استخدام مفردات مثل: مصلح.

عبارة: (هذه الأمة) يبدو منها عدّة احتمالات، مثل كونه يعتقد بوجود مهدي لكلّ أمّة، كما يحتمل أنّه يريد بذلك جميع الأمم وكون مهدي هذه الأمّة هو عام لجميع الأمم. وهو ما لم يبدو بصراحة من كلماته. والعبارة تحتمل أكثر من معنى. ولتحديد المعنى المراد بالضبط ينبغي البحث عن قرائن خارجة عن المحتوى الذي يراد تحليله هنا، مثل آثاره وأعماله في غير هذه العبارة واستنطاقها لاكتشاف عقيدته في هذا المجال بنحو دقيق.

عبارة: (في هذا القرن) وهي تدلّ على عدّة أمور منها: أنّه يعتقد بأنّ لكلّ قرن مهدياً خاصاً. ومنها: أنّه يخالف في عقيدته وجهة نظر بعض الفرق الإسلامية بأنّ المهدي قد ولد منذ أكثر من ألف سنة.

وقد يظهر التحليل معاني ومفاهيم أخرى إذا حصل تمعّن أكثر في النص.

والنموذج في حقيقته لم يكن عبارة عن تحليل وتجزئة للعناصر التي يتكوّن منها المحتوى بل التحليل والتركيب غالباً ما يكونان متزامنين ويقترنان معاً عند دراسة الباحث للمحتوى، فبعد التحليل يسعى لتركيبها مع معلومات مسبقة أو نفس هذه العناصر المحللة مع بعضها الآخر.

هذا من جانب، ومن جانب آخر، فإنّ النظرة الشمولية للعبارة وأنّها في أي ظروف قد صدرت ومن هم المخاطبون فيها يمكن أن يبلور في أذهاننا معان ومفاهيم أخرى،

مثل كونه في مقام التبليغ لوجهة نظره أو التعريض ببعض المذاهب أو الاستهزاء أو أمور أخرى تحكيها الظروف المكانية والزمانية التي صدرت في ظلها هذه العبارة.

المسح الاجتماعي Social Survey

يُذكر أنّ هذا النمط من الدراسات بدأت في انكلترا على يد جون هوارد عام ١٧٧٣م، وعلى يد فريدريك لابلاي في فرنسا عام ١٨٨٥م وكذلك شارلز لزبوث (١٨٣٩ – ١٩٠٣م).[١] ومنذ ذلك الحين اكتسب أهمية كبيرة في العلوم الاجتماعية، وما زالت هذه المسوح تستخدم بل ازداد استخدامها، ممّا يعكس أهميّتها. وقد شيّدت عدّة مؤسسات تعنى بهذه المسوح وعلى المستوى العالمي، بل الكثير من الوزارات في الدول الصناعية تخصّص جزء من نشاطها في إجراء هكذا مسوح لأجل التخطيط الأفضل.[٢]

وردت الكثير من التعاريف للمسح الاجتماعي من قبيل:

- دراسة علمية لمختلف ظروف المجتمع وحاجاته، القصد منها تقديم برنامج للإصلاح الاجتماعي.[٣]
- منهج لدراسة وتحليل موقف أو مشكلة أو جمهور ما، وذلك من خلال اتباع طريقة علمية منظمة تستهدف الوصول إلى أغراض معيّنة.
- دراسة وصفية تهدف إلى التعرف على مختلف ظروف الحياة وجوانبها في وسط اجتماعي أو مجتمع محدد

---

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٩٨.

٢. انظر: ابراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٥٤.

٣. صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٩٤، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٥٢.

- كما وصفت بالنحو التالي: «طريقة علمية تستخدم في الدراسات الوصفية أو تقرير واقع لجماعة أو لنظام محدد في فترة زمنية محددة بوقت إجراء الدراسة، وتهدف طريقة المسح إلى الحصول على المعلومات اللازمة عن المجتمع المبحوث مستعينة في ذلك بالعديد من أدوات البحث العلمي، شريطة أن تكون تلك المعلومات مرتبة ومصنفة بدرجة تسمح باستثمارها في المستقبل القريب.[١]
- دراسة علمية لظروف المجتمع وحاجاته بقصد الحصول على بيانات ومعلومات كافية عن ظاهرة معيّنة وتحليلها وتفسير للوصول إلى تعميمات بشأنها.[٢]
- طريقة لجمع الحقائق من الناس الذين يعيشون في منطقة جغرافية وثقافية وإدارية معينة. وتتضمن المادة المجمّعة عن طريق منهج المسح الاجتماعي مادة توضيحية وصفية كمية، ولذلك ارتبط تاريخ منهج المسح الاجتماعي بتطوّر الاحصاء.
- طريقة لدراسة الاطار العام للظاهرة، عن طريق ملاحظتها ورصدها وجمع البيانات المتصلة في الحالة الراهنة وقت حدوثها، وتكون الدراسة شاملة والبيانات عامة، يتعرض فيها الباحث لعدد كبير من حالات مجتمع الدراسة.
- طريقة يقوم فيها الباحث بتطبيق أدوات البحث على أفراد المجتمع أو عينة كبيرة نسبياً، بغرض وصف الظاهرة موضوع الدراسة.

وتعاريف أخرى تتّجه إلى الاتفاق في معنى المسح الاجتماعي والمراد منه برغم الاختلاف في التعاريف اختلافاً لفظياً.[٣]

---

١. عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ١٩٥ – ١٩٧.

٢. صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٩٤.

٣. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٧٢ – ١٧٤، عماد، البحث الاجتماعي منهجيته مراحله تقنياته، ص ٦٧.

تستنتج الدكتورة ناهد عرفة من مجمل التعاريف مجموعة من الحقائق هي:

١. المسح الاجتماعي دراسة وصفية علمية.
٢. مجالها المجتمع بأسره أو قطاع منه سواء أكان ذلك القطاع جغرافيا أو وظيفياً.
٣. موضوع الدراسة، الوقائع الراهنة التي تحددها أهداف الدراسة.
٤. هدف الدراسة، ليس مجرد تسجيل الوقائع وإنّما تصنيفها حتى يسهل التعامل معها، ليس فقط بهدف التحليل والتفسير وإنّما أيضاً بهدف الاستثمار فيما بعد.
٥. تستعين الدراسة بمجموعة من الأدوات البحثية التي تمكنها من تحقيق غاياتها.
٦. تصف الدراسة الوقائع التي تتعامل معها من خلال اللحظة الحالية أو الآتية بصرف النظر عمّا كانت عليه في الماضي أو ما ستؤول إليه في المستقبل.[١]

أهمّ خطوات المسوح الاجتماعية

أورد البعض أهمّ خطوات المسوح الاجتماعية بالنحو التالي:

١. الإعداد والتخطيط.
٢. جمع الوقائع والمعلومات.
٣. تحليل المعلومات وترتيبها وتنظيمها.
٤. تفسير المعلومات.
٥. تقرير النتائج وعرضها.[٢]

١. عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ١٩٥ – ١٩٧.

٢. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٩٨.

أقسام وموضوعات المسوح الاجتماعية

تقسّم المسوح الاجتماعية حسب المجال والهدف الذي يراد تحقيقه من خلال المسح، فإذا كان النطاق اجتماعياً سمّي المسح اجتماعياً، وإذا نطاقه الصحّة سمّي المسح صحياً وإذا كان اقتصادياً سميّ مسحاً اقتصادياً، وهكذا.

وبناء على ذلك يكون المسح عاماً إذا كان مجال المسح ظاهرة يراد دراستها بصيغة شاملة، مثل دراسة طلاب الابتدائية في مدينة من جميع الجوانب العلمية والاقتصادية والنفسية والصحية.

ويكون المسح خاصاً إذا أريد دراسة الموضوع المذكور من حيث المستوى التعليمي أو المستوى الصحي فقط.

كما أنّ المسح يسمّى شمولياً إذا شمل جميع أفراد المجتمع المبحوث، ويسمّى بالعيّنة إذا اختصّ المسح بعيّنات معيّنة من المجتمع الذي أريد مسحه.[١]

والموضوعات التي يراد مسحها تشمل المشاكل والتحوّلات الاجتماعية مثل الميول الثقافية، والتوجّهات السياسية مثل الميل لانتخاب حزب محدّد ومسح الرأي العام، والاقتصادية مثل الفقر، والديموغرافية مثل نسبة نمو السكاني والهجرة، كما تشمل المجتمعات الريفية والحضرية، وكذلك النظم الاجتماعية مثل الأسرة والحزب وقطاع العمال والساسة والتجّار وغيرهم.[٢]

---

١. انظر: عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ١٩٧ – ١٩٩، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٧٩ – ١٨٠.

٢. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٧٤ – ١٧٥.

أسئلة المسوح

من الطبيعي أن تنظّم الأسئلة في الاستبيانات المستخدمة في المسوح وفق الهدف التي يتوخّاه الباحث. وبناءً على هذا قسّمت البيانات إلى أقسام عديدة، وعلى الباحث أن ينظم الأسئلة وفق البيانات التي يسعى خلفها. والبيانات هي:

١. البيانات الشخصية.
٢. البيانات البيئية، أي البيئة التي يراد دراستها من قرية أو مدينة ومستوى التحضر أو البداءة في كل منها.
٣. البيانات السلوكية، وهي البيانات التي يستكشف من خلالها سلوك المبحوث أو المبحوثين في مجمل المجالات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها.
٤. البيانات السيكولوجية، وهي البيانات التي تستشكف الحالات النفسية التي يحملها المبحوثون وتصوّراتهم عمّا يدور حولهم.[١]

مزايا المسح الاجتماعي

هناك عدّة مزايا تذكر للمسح الاجتماعي، مثل المزايا التالية:

١. يسمح هذا النمط من الدراسة للباحث إجراء المسح بنحو عام وشامل وكذلك إجراءه على عيّنات محددة.
٢. يسمح بإجراء مسوح طولية (دراسة مسحية زمنية تتبّعية، أو تطوّرات الموضوع عبر الزمن) وكذلك مسوح عرضية (دراسة مسحية تغطي جميع أو معظم محاور موضوع البحث، من قبيل دراسة موضوع السمنة عند الرجال والنساء في وقت واحد، أو الميول للمخدرات لأعمار مختلفة).
٣. إذا كان شاملاً لجميع المجتمع المبحوث فإنّ نتائجه تكون أكثر دقة.

---

١. انظر: عرفة، مناهج البحث العلمي، ٢٠٠ – ٢٠١.

٤. يمكن لنتائجه أن تعمّم إلى مجتمعات بحث أخرى.

أمّا سلبيات هذه الآلية فتتمثّل في عدة أمور:

أولاً: كونها تنصبّ على الواقع الحاضر مع أنّ كثيراً من الظواهر قد تكون ذات صلة بالماضي، وعدم الأخذ بنظر الاعتبار ماضي الظاهرة قد لا يفسّرها بنحو صحيح.

ثانياً: استخدام العيّنة فيها قد يقلل من نسبة الدقة المطلوبة في البحث.

ثالثاً: قد لا يتلقّى الباحث التجاوب والتعاون اللازم من المبحوثين لأسباب عديدة.

رابعاً: كونها تهتمّ بشمول أكبر عدد من المجتمع بالدراسة أكثر من اهتمامها بدراسة الظاهرة والمجتمع بعمق، أي أنّ توجّهها كمي أكثر ممّا هو كيفي، فهي آلية تقابل آلية دراسة الحالة التي تهتمّ بالعمق أكثر من اهتمامها بالشمول لعدد أكبر من الأفراد.[١]

ثانيا: دراسات الروابط و العلاقات المتبادلة (Correlations and Reciprocal Relations Studies)

في هذا الصنف من الدراسات يسعى الباحث، بعد جمعه البيانات الواصفة والمفسرة للموضوع، لأن يسبر غور الموضوع والظاهرة المبحوثة ليكتشف علاقتها بباقي الظواهر ويحلّلها لأجل معرفة الارتباطات بينها، سواء الداخلية منها أو الخارجية.

أصناف دراسات العلاقات والروابط التبادلية بين الظواهر

تنقسم هذه الدراسات إلى أقسام وأنواع كثيرة تصنّف ضمن دراسات العلاقات والروابط والتي تستقصي جميع العلاقات المتصوّرة للمبحوث Interrelationship

١. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٧٦ و ١٨٠ - ١٨٢، العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٠٥، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٩٩، الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٤١ – ١٤٢.

study أو تنظر إلى جانب خاص من الموضوع المبحوث، مثل العمل أو المحتوى أو بالمقارنة مع أمر آخر وهكذا.[١] نشير إلى بعض منها، هي:

١- دراسة الحالة.
٢- الدراسات العلية المقارنة.
٣- الدراسات الارتباطية.
٤- دراسات الاتجاه.
٥- الدراسات التطوّرية.

الصنف الأول: دراسة الحالة Case Study

اختلف ذوو الاختصاص في عدّ دراسة الحالة منهجاً أو آلية لجمع البيانات؛ وذلك لأهمية هذه الدراسة من جهة، وباعتبار توظيفاته وما يمكن أن يستخلصه الباحث من خلال استخدامه من جهة أخرى. ويبدو أنّ الاتجاه الغالب يميل إلى اعتبار هذه الدراسة منهجاً قائماً بذاته؛ باعتباره لا يقتصر على جمع المعلومات، بل يستبطن التحليل ويستعين بأدوات مختلفة من أدوات البحث مثل المقابلة والوثائق الشخصية.[٢]
وردت عدّة تعاريف لهذا المنهج:

منها: بحث متعمق في حالة من الحالات، وبحث في العوالم المعقدة التي أثرت فيها، والظروف الخاصة التي أحاطت بها، والنتائج العامة والخاصة التي نتجت عن ذلك كله.[٣]

١. للمزيد في أصناف المناهج الوصفية انظر: العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ٩٥ – ١٠٥، محارب، كيف تكتب رسالة، ص ، ١٣٢، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١١٣ – ١٣٤.
٢. انظر: ابراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٦٢.
٣. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٠٠.

ومنها: الطريقة التي تعطينا رسم صورة كلية لوحدة معينة في علاقاتها المتنوّعة والمتعددة وأوضاعها الثقافية ويمكن أن تكون الوحدة موضوع الدراسة شخصاً أو أسرة أو جماعة أو نظاماً اجتماعياً أو مجتمعاً محلياً أو وطناً.

ومنها: الطريقة التي يجمع بها الباحث المعلومات الخاصة بوحدة موضوع الدراسة، سواء كانت فرداً أو أسرة أو جماعة أو مؤسسة أو نطاقاً اجتماعياً أو مجتمعاً محلياً أو مجتمعاً علمياً، ويقوم الباحث بالتعمق في دراسة مرحلة معينة من تاريخ الوحدة أو المؤسسة أو أن يتناول دراسة كل المراحل التي مرت بها الحالة.

ومنها: دراسة متعمّقة لنموذج واحد أو أكثر، من أجل الوصول إلى تعميمات تخصّ جميع النماذج المماثلة أو المشابهة.

وهناك تعاريف أخرى، وجميعها متشابهة أو متقاربة ولا اختلاف في مضمونها تقريباً.[١]

وأورد البعض الموارد التالية واعتبرها العناصر الأساسية لمنهج دراسة الحالة:

١. الحالة يمكن أن تكون فرداً أو جماعة أو نظاماً أو مؤسسة اجتماعية أو مجتمعاً محلياً.
٢. يقوم المنهج على أسس التعمّق في دراسة الوحدات المختلفة.
٣. يهدف منهج دراسة الحالة إلى الكشف عن العلاقات بين أجزاء الظاهرة أو تحديد العوامل المختلفة التي تؤثّر في الوحدة المراد دراستها.[٢]

من تاريخ استخدام دراسة الحالة

يقال في تاريخ منهج دراسة الحالة انّه كان مستخدماً منذ قدم العصور، وقد

١. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٤٧ – ١٤٩.
٢. صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٩٧.

استخدمه قدماء المصريين في دراسة حالات المرضى وفي حالات أخرى، كما استخدمه بعض الرحالة كالرحالة المسلمين مثل ابن فضلان، حيث وصفوا بعض الظواهر والشعوب وركّزوا عليها إلاّ أنّ دراساتهم السابقة لم يكن تعتمد أسساً علمية، واستخدامه بنحو علمي موضوعي بدأ في النصف الأول من القرن التاسع عشر.

تقول الدكتورة ناهد عرفة: «ويرجع أغلب المشتغلين بمناهج البحث ظهور هذا المنهج واستخدامه بطريقة علمية منظمة إلى النصف الأول من القرن التاسع عشر حينما استعان (لويلي) بمنهج دراسة الحالة في دراسة أحوال الأسر العاملة في فرنسا. وتعتبر الفترة ما بين ١٩١٥ و ١٩٣٠ نقطة تحول كبيرة بالنسبة لهذا المنهج، ففي سنة ١٩١٥ نشر ويليام هيلي W. Healy كتابه (الحدث) بعد أن درس ألفاً من الأحداث الجانحين دراسة متعمقة مستعيناً منهج دراسة الحالة. وكان هؤلاء الأحداث يترددون عليه في المعهد السيكوباتي وفي محكمة شيكاغو...».[١]

موارد استخدام دراسة الحالة

هذا الصنف من الدراسة كما يستخدم كمنهج للباحث في المجالات المختلفة يستخدمه أكثر أفراد المجتمع في حياتهم اليومية، وذلك من قبيل اختيار صديق أو زوجة، فإنّ الانسان لا يقدم غالباً على اختيارهما إلاّ بعد دراستهما من جوانب عدّة وبعمق إلى حدّ ما، فهو منهج يمارسه عموم الناس وفي المجالات غير العلمية.

أمّا في المجالات العلمية فهناك موارد كثيرة لاستخدام دراسة الحالة، أشير إلى بعضها في تعاريف هذا النمط من الدراسات، فقد تستخدم لدراسة فرد أو جماعة أو مجاميع أو بلدان وما شابه. فهي طريقة ذات نطاق واسع، ولا ينحصر موضوع الدراسة بأمر أو أمور محدّدة.

---

١. عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ١٨٤.

وقد سرد البعض مجالات استخدام هذه الطريقة بالنحو التالي:

١. دراسة حالة المواقف المختلفة دراسة تفصيلية في مجالها الاجتماعي والثقافي.
٢. دراسة حالة التطوّر التاريخي لظاهرة أو لشخص أو لجماعة أو لموقف أو أكثر أو لمؤسسة أو أكثر أو لمجتمع أو لمجتمعات.
٣. دراسة حقيقة الحياة الخاصة لشخص أو أكثر، عن طريق دراسة حاجاته، اهتماماته، دوافعه، إرادته وظروفه.
٤. دراسة ظاهرة التعاون والتنافس والتوافق والتكيّف لفرد أو لجماعة.
٥. دراسة حالة لظاهرة سلبية، كما يمكن دراسة حالة لظاهرة إيجابية.[١]
٦. وتستخدم أيضاً في دراسة فرد أو مجموعة أو مجتمع محدّد مثل قبيلة أو عشيرة في الدراسات الاجتماعية.[٢]

وقد يكون من أكثر استخدامات هذا المنهج هو استخدامه في الطبابة لمعالجة الأمراض بالخصوص النفسية منها؛ باعتبار أنّ المريض النفسي وفي كثير من الحالات لا يدرك أنّه مريض، وهو بحاجة إلى الآخرين ليدركوا ما يعاني منه من حالات وأزمات نفسية. وطريقتها هي دراسة العيّنة أو المورد الذي يراد معالجته وملاحظته من جميع الجوانب، بأن يُوصف ويُقابل وتلاحظ سلوكه وردود أفعاله تجاه مختلف المؤثّرات، للوصول إلى مشاكله ثمّ البتّ بمعالجتها.[٣]

أهداف استخدام هذه الطريقة

---

١. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٥٠.

٢. ساروخاني، روشهاى تحقيق در علوم اجتماعى، ج ١، ص ٢٩٦.

٣. انظر: العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، ص ٢٥٨ -٢٦٦، عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، ص ١٢٩ – ١٤٧، طوسي، راهنماي پژوهش واصول علمي مقاله نويسي، ص ٣٣ – ٣٤.

أورد البعض أهداف استخدام هذه الآلية بالنحو التالي:

١. تفهّم الموضوع وآثاره على عناصره المتأثرة به.
٢. معرفة موقف الأفراد من الموضوع.
٣. تبصير المبحوثين إلى ذاتهم ومستقبلهم.
٤. تحديد كل العوامل، والعناصر المؤثرة والمتأثرة بالموضوع والكشف عن الأسباب المتداخلة في الحالة وإيجاد حلول لها.
٥. معرفة الجوهر من خلال ملاحظة ومشاهدة السلوك.
٦. إشراك المبحوث في التعرّف على حالته وتوليد الرغبة لديه بما يحفزه للبحث عن حلول.
٧. انها تهدف إلى الاصلاح وليس للمساعدة.[١]

الآليات المستخدمة لجمع المعلومات لدراسة الحالة

الفنون والمناهج المستخدمة في دراسة الحالة متنوّعة، فيمكن للباحث أن يستخدم المنهج الوصفي والتاريخي وغير ذلك، كما يمكن للقائم بهذه الدراسة أن يفيد من أي تقنية تعينه في مجال دراسته، فيستخدم المقابلة المعمّقة ويدرس المستمسكات الشخصية والرسائل والذكريات ومراجعات المريض السابقة للمراكز الطبية والظروف التي يعيشها وعاشها هو وعائلته، فيدرس من خلالها سلوكياته وبيئته الاجتماعية. كل هذه لأجل استيعاب حالته المدروسة. كما يمكنه استخدام الاستبيان والإحصاء والمقابلات المعمّقة وغير ذلك.[٢]

١. عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ١٤٠ – ١٤١.

٢. ساروخاني، روشهاى تحقيق در علوم اجتماعى، ج ١، ص ٣٠٣ – ٣٠٤، عرفة، مناهج البحث العلمي، ١٧٦ – ١٩٤، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٥٢، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٠٣ – ٢٠٥، الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١٠٨ – ١١٠.

خطوات دراسة الحالة

تُذكر المراحل التالية كخطوات على مستخدم دراسة الحالة اجتيازها:

١. تحديد المشكلة أو الحالة أو نوع السلوك المراد دراسته.

٢. جمع البيانات الضرورية لفهم الحالة وتكوين وجهة نظر فيها.

٣. تحديد المفاهيم والفروض العلمية.

٤. تحديد وسائل جمع البيانات المختلفة.

٥. تدريب جامعي البيانات.

٦. جمع البيانات وتسجيلها وتحليلها.

٧. استخلاص النتائج ووضع التعميمات.[١]

مزايا وعيوب دراسة الحالة

شأن هذه التقنية شأن باقي التقنيات والمناهج والآليات في أنّها تحظى بإيجابيات لكنّها لا تخلو عن سلبيات، فمن إيجابياتها هي التركيز والتدقيق في دراسة حالة معيّنة واستخدام مناهج متعدّدة ومتنوّعة في سبيل معرفة الحالة، ممّا يزيد من معرفتها بنحو تفصيلي ودقيق؛ باعتبار التركيز عليها، وفي النهاية علاجها.[٢]

أمّا الجانب السلبي من هذه الآلية هو أنّها ممّا لا يمكن تعميم الحكم الصادر في موردها، فهي تكشف عن حالة خاصّة لفرد أو مجتمع محدد، فلا يمكن تعميم الحالة على جميع الأفراد والمجتمعات وكذلك العلاجات المقترحة. وبرغم هذا فبالامكان التعميم النسبي وذلك بملاحظة التطابق التامّ من حيث العمر والجنس والمستوى

١ انظر: أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٦٤، صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٩٧، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٠١.

٢. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٥١ و ١٥٤، دويدري، البحث العلمي أساسياته العلمية، ص ٢٠١، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٦١.

الدراسي وما شابه ذلك من مواصفات تمثّلت في من يُراد تعميم الحالة إليه.[١]

وأورد البعض سلبيات هذه الآلية بالنحو التالي:

١. يستغرق وقتاً طويلاً.
٢. صعوبة التشخيص والعلاج إذا كانت وحدة الدراسة مجتمعاً كبيراً.
٣. الحاجة إلى خبرة وتدريب فني ميداني.
٤. باعتبارها دراسة تتبعية (أي دراسة حالة الموضوع في الماضي والحاضر لغرض تغطية جميع مراحل تطوّره) فقد ينسى الباحث بعض المعلومات الماضية أو يغفل عنها، ممّا تكون هناك حاجة للمراجعة وحفظ المعلومات السابقة.
٥. قد يعمل الباحث مزاجه، ويضخّم بعض الأمور ويقلل من أهمية بعضها الآخر.
٦. قد يحيز الباحث إلى تشخيص أو علاج خاص فيؤثر على استنتاجاته.
٧. يصعب التعميم فيه إلاّ إذا بلغ التطابق درجة تامة أو كبيرة جداً.
٨. صعوبة اختيار العيّنة أو ضبطها.[٢]

الصنف الثاني: الدراسات العلية المقارنة Causative Scientific Studies

الدراسات المقارنة عموماً هي الدراسات التي تضمّ نوعاً من التناظر بين أمرين أو قضيتين؛ لإبراز نقاط الاشتراك والاختلاف بينها؛ لغرض معرفة الأسباب التي أدّت إلى الاختلاف والاشتراك. وقد عرّفها البعض بقوله: «هي البحوث التي تسعى إلى إبراز

---

١. ساروخاني، روشهاى تحقيق در علوم اجتماعى، ج ١، ص ٣٠٥ – ٣٠٧.

٢. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٥٥، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٦٤ – ١٦٥، الضامن، أساسيات البحث العلمي، ص ١١٠.

مواطن الوفاق، أو الخلاف، بين قضيتين أو قضايا، في موضوع واحد، مع تفسير ذلك وتعليله».[١]

ممّا يمكن للباحث دراسته من خلال المنهج الوصفي هو دراسة علل ظاهرة ما عبر مقارنتها بظاهرة أو ظواهر أخرى، أي تكون الدراسة بنحو مقارن، بأن يقارن في بحث المشكلة بين أكثر من تيار أو فكر أو رأي أو شخص مستخدماً المنهج الوصفي بنحو مقارن، أي يقارن المشكلة في عدّة مجتمعات، فمثلاً يدرس حالة تنامي ظاهرة تحجّب المرأة في مجتمع إسلامي عربي أو غير عربي أو أكثر من مجتمع، مثلاً ثلاث مجتمعات، لغرض الوصول إلى نتيجة أوسع نطاقاً من مجتمع واحد، والخروج بنتائج نطاقها أوسع دائرة، وفي النهاية يمكنه أن يطرح توصيات شاملة لجميع المجتمعات المدروسة من خلال مقارنتها مع المجتمع المدروس. ففي مثال الحجاب قد ينتهي إلى أنّ سبب تنامي الحجاب في المجتمع (أ) هو نموّ الوعي الديني، وفي المجتمع (ب) هو الوعي الديني كذلك، وفي المجتمع (ج) هو الوعي الديني أيضاً، فينتهي إلى أنّ الوعي الديني لدى النساء في هذه المجتمعات قد تنامى، ما إدّى إلى تنامي التزامهنّ بالتعاليم الإسلامية. ويمكن مقارنة كلّ مجتمع يراد دراسته بالمجتمع أو المجتمعات المدروسة وتطبيق الدراسة عليه للخروج بنتائج مشابهة لكلّ من المجتمعات التي يراد دراستها. فيعلّل تنامي ظاهرة التحجّب في المجتمعات الأخرى بنفس العلل التي وصل إليها في المجتمعات المدروسة.

مجالات المنهج المقارن

المجالات التي يستخدم فيها المنهج المقارن هي:

١. دراسة أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهر المختلفة.

---

١. الأنصاري، أبجديات البحث العلمي، ص ٩٠.

٢. دراسة أوجه الشبه والاختلاف في ظاهرة واحدة حاصلة في أكثر من بلد واحد.
٣. دراسة أوجه الشبه والاختلاف لنظم اقتصادية واجتماعية وسياسية وعسكرية أو حزبية مختلفة، بأن يقارن بين النظام الرأسمالي والشيوعي أو الحزب (أ) و الحزب (ب).
٤. دراسة أوجه الشبه والاختلاف لنظم اجتماعية واقتصادية في مجتمعات مختلفة، مثل الأسرة في المجتمع الغربي والشرقي، أو نظام التعليم في الدول النامية وغير النامية.
٥. دراسة أوجه الشبه والاختلاف لمجتمعات مختلفة بالنظر إلى مجمل مجالات حياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وما شابه. مثل مقارنة المجتمعات الآسيوية بالمجتمعات الأفريقية.[١]

ومن جانب آخر فإنّ هذا الصنف من الدراسات لا يختص بعلم محدّد بل شأنه شامل لمجمل العلوم، الطبيعية منها والانسانية. وعلى سبيل المثال في مجال العلوم السياسية يذهب البعض إلى القول: «أضحت معظم الدراسات المعاصرة في العلوم السياسية على وجه الجملة تعتمد هذا المنهج حتّى بات الكثير من المتخصصين يطلقون على دراساتهم بالسياسات المقارنة أو النظم السياسية المقارنة، وتجري عملية المقارنة بين نظامين سياسيين أو عهدين أو مرحلتين أو سلوكين سياسيين لصناع قرار دولتين أو سياستين خارجيتين أو بين منظمتين دوليتين أو إقليميتين أو بين مؤسستين في نظامين سياسيين أو بين مؤسستين في نظام سياسي واحد أو نظامين سياسيين وما إلى ذلك».[٢]

---

١. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٩٣، أبراش، المنهج العلمي، ص ١٨٠ — ١٨٢.
٢. العنبكي، واليعقوبي، أصول البحث العلمي في العلوم السياسية، ص ٨٥

ويرى البعض أنّ الحاجة إلى مثل هذه الدراسات تنشأ عن الأمور التالية:

الأول: تجرى عندما تكون الظروف طبيعية ولا يضطر الباحث إلى إجراء تغيير في الواقع ليثبت عاملاً جديداً أو يزيد أو يقلل من تأثير عامل خاص، ممّا يزيد الدراسة دقّة.

الثاني: الكثير من الظواهر الإنسانية ممّا لا يمكن إخضاعها للتجريب ممّا يضطرّ الباحث لالتزام هذا الأسلوب والطريقة في بحثه.

وفي هذا المضمار تذهب مادلين غوريتز إلى القول: «إنّ غياب إمكانية التجريب يجعل من المقارنة الوسيلة الوحيدة التي تتيح لعالم الاجتماع تحليل المعطى المادي واستخلاص العناصر الثابتة والمجرّدة والعامة فيه، عندما سيتصدى للتفسير الاجتماعي.

ويرى دوركهايم أنّ المقارنة تشكل (تجريباً غير مباشر) حقيقياً، ويرى العديد من الكتّاب أنّ المنهج المقارن ربما كان المنهج الملائم بدقة لعلم الاجتماع...».[1]

الثالث: هذا الصنف من الدراسات لا تستلزم إجراءات وتكاليف وجهود تستلزمها الدراسة العلية المقارنة.[2]

الطرق الكاشفة عن الروابط العلية

من مجالات استخدام المنهج المقارن هو معرفة علل الظاهرة موضع البحث، فإذا حدّدنا علة ظاهرة ما فعند مقارنتها بظاهرة أخرى يمكن الخروج بانسحاب نفس العلل والعوامل التي تتحكّم بتلك تتحكم بالظاهرة موضع البحث. وهي ذاتها التي حدّدها جون ستيوارت مل والطرق الأخرى الحديثة والبديلة عن طرق ستيوارت. وقد ورد

١. غوريتز، مناهج العلوم الاجتماعية، ص ٩٨.

٢. زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٢٥ – ١٢٧، وانظر: صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٩٩، فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣١٦ – ٣١٧.

ذكرها في المنهج التجريبي. أي طريقة المتلازم في الوقوع، وطريقة التلازم في التخلّف، وطريقة التلازم في الوقوع والتخلّف. والنقاش فيها هو ذات النقاش الوارد هناك.

ميزات وعيوب المنهج المقارن

ذكرت عدّة نقاط في مجال ميزات وعيوب هذا المنهج:

منها: كون المقارنة برغم أنّها قد تكون أكبر ما يميّز هذا المنهج لكنّها قد تكون أكبر عيباً فيه، من حيث إنّه قد تتمّ المقارنة بين أمرين لا ينبغي المقارنة بينهما، مثل المقارنة بين بلدين، أحدهما نامٍ والآخر غير نامٍ. فإنّه لا يؤخذ بنظر الاعتبار في هذه المقارنة الظروف التي يعيشها كلّ من البلدين، ومقارنة مثلاً اليابان باعتباره بلداً صناعياً غير صحيح مع بلد أفريقي غير نام. فإنّ التطوّر الصناعي والنمو العلمي يؤثّر على كل جوانب الحياة ومنها الجوانب الاجتماعية.

ومنها: كونه منهجاً يمكن استخدامه في البحث الميداني والمكتبي، ولا يختص بأحد النمطين.

ومنها: أنّه منهج لا مفرّ منه أحياناً فيما إذا كان استخدام مناهج مثل المنهج التجريبي غير ممكن أو متعسّر، فمن الصعب تطبيق المنهج التجريبي للكشف عن بعض الظواهر الاجتماعية بينما استخدام المنهج المقارن لمعرفة علل حصولها وتحقّقها في مجتمعات أخرى من خلال المنهج المقارن أمر ممكن ومنطقي. فهو منهج قياساً بالمنهج التجريبي أقل كلفة ولا يحتاج إلى ظروف تجربة من جهة، كما أنّه أبسط استخداماً من جهة أخرى.

ومنها: قد يقوم الباحث بمقارنة بلد مع آخر دون الأخذ بنظر الاعتبار النظام السياسي والرؤية الفلسفية التي تعتمد في كلّ منهما، وهو ممّا يفقد المقارنة توجّهاتها العلمية والموضوعية.

ومنها: من الصعب على المبتدئين استخدام هذا المنهج، فهم غير ناظرين وغير منتبهين إلى جميع العوامل والمتغيّرات المؤثرة في الظاهرة موضع الدراسة.

ومنها: عالم اليوم متغيّر بسرعة وبكثرة، والمقارنة التي تمّت قبل سنتين بين بلدين قد لا تصلح نتائجها اليوم، ولذلك تكون النتائج كثيراً ما محكومة بالزمان، ونتائج مؤقته لا تدوم كثيراً.

ومنها: أنّ النتائج تخضع في كثير من الأحيان إلى ميول ومزاجات الباحث، وليست من قبيل التجارب العلمية التي لا يمكن إعمال المزاج الشخصي والتوجّهات الشخصية فيها.[1]

الصنف الثالث: الدراسات الارتباطية Correlation Studies

تهدف هذه الدراسات إلى دراسة العلاقة أو العلاقات الارتباطية ودرجاتها بين متغيرين أو أكثر لأجل معرفة أصل وجود العلاقة ما إذا كانت أم لا، وكذلك مستوى هذه العلاقة، والنتائج تكون متراوحة بين +١ الى – ١، والنتيجة كلّما اقتربت من ١ سواء سلباً أو إيجاباً كلّما أثبتت وجود علاقة بين المتغيّرات، وكلّما ابتعدت كلّما أثبتت العكس أي عدم وجود علاقة وارتباط.

يمثّل لهذا بالذكاء والتحصيل الدراسي، فإذا توصلنا أنّ الذكاء كلّما زاد ازداد معه التحصيل الدراسي وكانت النتيجة **+ ١** ، كان العلاقة طردية. وإن توصلنا إلى أنّ الذكاء كلّما ازداد تدنّى معه التحصيل الدراسي كانت النتيجة **- ١** ، وكان ذلك يعني وجود علاقة عكسية بين الأمرين. وإذا توصلنا إلى عدم تأثير الذكاء عليه سلباً أو إيجاباً كانت النتيجة صفراً.

---

١. انظر: داوود، مناهج البحث العلمي، ص ١٧٦ – ١٧٧، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٩٤ – ٩٥ و ٩٩ – ١٠٠، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٠٨ – ٢٠٩.

ومن الواضح في هذا المنهج أنّه ليس بصدد كشف الأسباب والعلل بل بصدد تحديد العلاقة ودرجتها بين أمرين أو أكثر.

من جانب آخر فإنّ بالإمكان استخدام كلّ آلية ممكنة لهذا الغرض، مثل الاحصاء والاستبيان والملاحظة ولا يشترط في هذا المنهج آلية محدّدة، وذلك لأنّ الغرض منها هو الكشف عن العلاقات المذكورة دون الأخذ بنظر الاعتبار الآلية الكاشفة عنها.

ولأجل إيضاح العلاقة موضع البحث يمكن التمثيل لها بأمور من قبيل:

- ارتباط الصحة النفسية بدرجة العلاقة بالله فكلّما زادت كلّما زادت الصحة وكلّما نقصت كلّما نقصت الصحة أو ضعفت.
- ارتباط أخلاق المعلم الحسنة بالمستوى التحصيلي للطلبة.
- ارتباط المستوى المعيشي للطلاب بالمستوى التحصيلي لهم.
- ارتباط الظروف الاجتماعية للمجتمع بنحو عام بالمستوى التحصيلي للطلاب.

وباعتبار استخدام الطرق الإحصائية في هذه الدراسة كثيراً ما لا تكون النتيجة رقماً صحيحاً تاماً، أي ١ بل تكون كسراً من الأعداد، فتكون مثلاً ٠،٥ ، ٠،٧٦ ، ٠،٦ وما شابه.[١]

الصنف الرابع: دراسات الاتجاه Propensity Studies

وهي من الدراسات الارتباطية التي تسعى لدراسة التطوّرات التي تلحق الظاهرة عبر الزمن. ودراسات الاتجاه تهتمّ بمتابعة ظاهرة في واقعها الحالي ومتابعة تحوّلاتها في فترة زمنية سابقة؛ وذلك لغرض التنبّؤ باتجاهات تطوّر هذه الظاهرة في المستقبل. وهي

١. انظر: زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٢٨، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٠٩ – ٢١١، فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣٢٣ – ٣٢٤.

من قبيل دراسة تحوّلات وتطوّرات ظاهرة استخدام الجوال في العشر سنوات السابقة ليتسنّى التنبّؤ بسرعة وسعة استخدامه في العشر سنوات المقبلة.

وهذه الطريقة لدراسة مستقبل الظواهر تعدّ مهمة جداً وموضع استخدام الباحثين المهتمين بالدراسات المستقبلية، وتعدّ أحد الطرق التي تسلك لغرض التنبؤ لأجل التهيّؤ له.

على أنّ نتائج هذه الدراسة – كباقي تقنيات ومناهج الدراسات المستقبلية – احتمالية ولا يمكن الوثوق بنتائجها المستقبلية؛ وذلك لأنّ سرعة تطوّر الظواهر قد تخضع لعدّة عوامل تغيّر من سرعتها سلباً أو إيجاباً، وبالنسبة إلى الجوّال مثلاً يخضع إلى حدّ كبير باقتصاديات الدول ومستوى تطوّر التقنية ذات الصلة، فإذا تدهورت اقتصاديات الدول فمن الطبيعي أن تتأثّر سرعة انتشار الجوّال سلباً، ويقل الإقبال عليه، أمّا إذا كان مستوى تطوّر التقنية بشكل يجعل من الجوّال سلعة رخيصة جداً فقد يؤثّر ذلك إيجاباً ويزيد من سرعة انتشاره بدرجة كبيرة.[١]

يقول فان دالين: «ويعتبر استنباط تنبؤات من بيانات الاتجاهات الاجتماعية مغامرة خطرة؛ لأنّ الظروف الاقتصادية والتقدم التكنولوجي والحروب والمطالب الشخصية وغير ذلك من الأحداث غير المتوقعة، قد تعدل فجأة السياق المتوقع للأحداث. فمثلاً، ثبت أنّ تنبؤات المدى الطويل بالنسبة للسكان كثيراً ما تخطىء، فقد تنبأ مالثوس بأنّه سوف تحدث مجاعة عامة بسبب التضخم السكاني الهائل، إلاّ أنّه لم يتوقّع ما جاءت به الثورة الصناعية والثروة الزراعية في العالم الجديد من زيادة في الانتاج...».[٢]

---

١. انظر: زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٣٢ – ١٣٣، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢١٤، عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٧٨ – ٧٩.

٢. فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣٣٢ - ٣٣٣.

الصنف الخامس: الدراسات التطورية (Development researches)

الدراسات التطورية والتي تُدعى التتبعية أو النمائية كذلك هي دراسة الوضع الراهن وفي الماضي والتغيّرات عبر الزمن لظاهرة معيّنة أو أشخاص معينين أو مجتمع معيّن، مثل دراسة سعر الذهب أو صرف العملة في بقعة معيّنة خلال الخمسين عاماً الماضية. وذلك لغرض تغطية تطوّر الموضوع في مراحله المختلفة. أو دراسة نتائج نظام التربية والتعليم في مرحلة الإبتدائية أو المتوسطة خلال الفترة التي يطبّق فيها نظام معيّن، فإنّ دراسة نتائج النظام أمر مهم للتربويين يحدّد لهم مردودات وفاعلية أو عدم فاعلية النظام المطبّق.

ومن مجالات الدراسات النمائية هو دراسة النمو (Growth study) ، والتي تتناول دراسة نمو كائن حي مثل إنسان أو حيوان، كدراسة النموّ عند الاطفال في فترات مختلفة، فيلاحظ النمو من الشهر الأول الى الثاني ومن التاسع إلى العاشر وهكذا. ويلاحظ في هذه الفترات النموّ الذي يطرأ عليه في مجال الكلام والحركة والإدراك وما شابه.

ولهذه الدراسة طريقتان:

الطريقة الأولى: الطريقة الطولية (Longtudinal method) ومن خلالها تقاس حالات النمو في أعمار مختلفة وفترات زمنية محدّدة. وذلك مثل قياس حالات النمو لمجموعة التلاميذ، بأن تلاحظ فيهم عدد من المتغيّرات (مثل المستوى التحصيلي) في السنة الأولى لدراستهم الابتدائية، ثمّ يلاحظون وتلاحظ نفس المتغيّرات في السنة الثانية، ثمّ الثالثة وهكذا.

الطريقة الثانية: الطريقة العرضية أو المستعرضة (Cross-Sectional method) وتختلف هذه الطريقة عن سابقتها في أنّ مجتمعات الدراسة تختار في فترة زمنية واحدة لكن مجتمعات مختلفة، والاختلاف في العمر أو البيئة أو في أمور أخرى، أي

تختار مجموعات مختلفة بينما في الطريقة السابقة يختار شخص أو مجموعة واحدة لدراسته في فترات زمنية مختلفة. على أنّ تكون المتغيرات الملحوظة في هذه الطريقة مختلفة، بأن أعمال المجموعات التي يراد دراستها تكون مختلفة أو بيئاتهم مختلفة أو عوامل أخرى يتصوّر تأثيرها في النمو، وتلاحظ ويسجّل معدّل النمو في كلّ مجموعة على حدة.

ويمكن التمثيل لهذا الصنف من الدراسات بدراسة المتغيّرات على مجموعة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية يقطنون في مدينة كبيرة وذات كثافة سكانية عالية، وتُدرس مجموعة أخرى في مدينة متوسطة الحجم، وتدرس مجموعة أخرى في مدينة صغيرة أو قرية، وتُجمع بيانات كل مجموعة وتقارن وتحلّل لمعرفة تأثير حجم المدينة أو الكثافة السكانية على المستوى التحصيلي للتلاميذ أو دراسة متغيّرات أخرى عليهم.

ومن الواضح في الفرق بين الطريقتين أنّ الطريقة الطولية تحتاج إلى وقت طويل يستغرقه البحث، وللزمان دور أساسي فيها، بينما في الطريقة المستعرضة لا يكون للزمان دور أساسي في ممارستها.

واختيار أي من الطريقتين يتوقّف على عوامل عديدة منها: ما إذا كان من المسموح للباحث أن يطيل أمد بحثه ويمتدّ إلى سنوات أم لا.

ويلاحظ على الدراسة الطولية عدّة أمور:

أولاً: خلال فترة الدراسة التي قد تطول من المحتمل أن تتعرّض العيّنة إلى تغييرات غير مأخوذة بنظر الاعتبار وقد يجهلها الباحث ولم يتنبّه عليها.

ثانياً: قد يكتشف الباحث خلال هذه الفترة طريقة دراسة مختلفة أو متطوّرة عن تلك التي اعتمدها في السابق.

ثالثاً: العيّنة تكون محدّدة وقليلة.

وفي الوقت ذاته تمتاز الطريقة الطولية في أنّها أكثر دقّة؛ لدليلين:

أحدهما: كون التركيز على عيّنة محدّدة تتركّز الدراسة عليها في أزمنة مختلفة.

ثانيهما: باعتبار طول فترة الدراسة قد تكثر العوامل المدروسة المحتمل تأثيرها في النمو خلال فترة الدراسة ممّا يزيد في عمق الدراسة.

وتلاحظ عدّة أمور على الدراسة العرضية وهي:

من خلالها يختار الباحث عيّنات أكثر في زمان محدّد وتقام دراسة عليها، فإنّها تصف عوامل نمو أقلّ ممّا عليه الطريقة الطولية؛ باعتبار انحصارها في فترة محدّدة وبالتالي فإنّ العوامل في تلك الفترة محدّدة، ولا يؤخذ في نظر الاعتبار العوامل المحتمل تأثيرها على فترات زمنية مختلفة. وبذلك تكون نتائجها أقلّ دقّة.

وتمتاز هذه الطريقة في أنّها أقلّ كلفة ولذلك يكثر استعمالها في الأوساط العلمية، وتظهر نتائجها في أوقات قصيرة يمكن للباحث أن يعرض نتائجها فيها.[١]

١. انظر: دويدري، البحث العلمي اساسياته النظرية، ص ٢١٢ – ٢١٤، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٣١، داوود، مناهج البحث العلمي، ص ٣٥ – ٤٢، العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٠٤، صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ١٠٢ – ١١٢، دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ١٨٩ – ١٩٠، فان دالين، مناهج التربية، ص ٣٢٥ – ٣٣١.

الفصل السابع

الملاحظة observation

هناك عدّة آليات تستخدم في المنهج الوصفي لجمع البيانات، ومن أهمّها هي الملاحظة التي ترتكز في الأساس على اعتماد التوجّه والالتفات أو التنبّه الذي يمكن أن تكون بأحد الحواس مثل الباصرة والشامة، سواء كان ذلك باستخدام آليات أو دون استخدامها، لكن من الطبيعي أن لا يستغنى بالحواس والعناصر الحسية عن تحليلات العقل وإدراكاته وربطه بين الظواهر التي يشهدها. فالملاحظة الحسية تسجّل ضحك المبحوث لكن التحليل العقلي يربط بين ضحكه وشعوره بالسرور أو رؤيته شيئاً مضحكاً. إلاّ أنّ الدارج في الاصطلاح كون الملاحظة خاصة بما يلحظ باستخدام العناصر الحسية.

والملاحظة في حقيقتها ليست حصراً بالمنهج الوصفي كما أنّها ليست منهجاً مستقلاً بل طريقة وآلية لكسب وجمع البيانات تستخدم في أكثر من منهج، فتستخدم في البحوث الوصفية والتجريبية وغيرها، لكن لأهميتها ودورها في باقي المناهج يُنظر إليها بمثابة منهج مستقل.

تعريف الملاحظة

التعاريف التالية بعض ممّا عرّفت به الملاحظة:

- انتباه مقصود ومنظم ومضبوط للظاهرات أو الحوادث أو الأمور بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها.[١]
- المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما، تهدف إلى غرض عقلي واضح هو الكشف عن بعض الحقائق التي يمكن استخدامها لاستنباط معرفة جديدة.[٢]
- الملاحظة المنهجية التي تؤدّي إلى الكشف عن دقائق وعناصر الظواهر وعلاقتها ببعضها البعض، وعلاقتها بعناصر وظواهر أخرى.
- المشاهدة الدقيقة والمنظمة والهادفة لظاهرة ما مع الاستعانة باستخدام بعض الأدوات العلمية التي تخدم الملاحظة العلمية لظاهرة ما.
- الانتباه المدقق الذي يستخدمه الباحث أو الملاحظ في رؤيته وتبصره ومتابعته للظواهر والملابسات التي تقع أمام عينيه.
- هي المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك ما أو ظاهرة معينة في ظل ظروف وعوامل بيئية معينة بغرض الحصول على معلومات دقيقة لتشخيص هذا السلوك أو هذه الظاهرة.[٣]
- مشاهدة الظواهر قصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها وعلاقاتها والكشف عن التفاعلات بين عناصر وعواملها.[٤]

---

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٣١٧.

٢. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٢٤.

٣. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٢٥١ – ٢٥٢، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٩٤، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٧٣، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٢٦١

٤. محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ٣٧.

– الملاحظة المنهجية هي التي توجّه الانتباه والحواس والعقل إلى طائفة خاصة من الظواهر والوقائع لإدراك ما بينها من علاقات وروابط.[١]

والاختلاف بين التعاريف - كما هو واضح - لفظي وليس مفهومياً، وجميع التعاريف تشير إلى معنى واحد، وهو استخدام الحواس والتحليل لتثبيت ما تتصف به الظاهرة أو يحوم حولها ممّا له صلة بها من عوامل ومؤثرات وما شابه.

تتمّ الملاحظة من خلال التوجّه والتركيز على الموضوع المبحوث والسعي في تسجيل جميع ما يمكن تسجيله عنه ممّا قد يكون مهمّاً وناقلاً لواقع الموضوع.

بالطبع لا يسجّل كلّ شيء بل يسجّل ما يمكن أن يكون في اطار البحث وله دور في موضوعه، فلا تسجّل الأمور الخارجة عن ذلك، فإذا كان موضوع البحث دراسة الحالة الاقتصادية لشخص ونشاطه التجاري فلا ينبغي تسجيل الملاحظات الخاصة بالجوانب النفسية أو الحالة الجسمية للشخص؛ لأن أموراً من هذا القبيل لا علاقة لها بالحالة الاقتصادية له. وعلى فرض تأثيرها في الوضع الاقتصادي فينبغي تسجيلها.

ويذهب البعض إلى أنّ ما تتميّز به الملاحظة العلمية الدقيقة هي الأمور التالية:

١. الانتباه.
٢. الإحساس، أي الحواس السليمة والاستعانة بالأدوات عند الحاجة.
٣. الإدراك، وهو تفسير الإحساس في ضوء خبرة الباحث السابقة ومدخراته العقلية والمنطقية.

أهمية الملاحظة

لا شكّ في أهمية الملاحظة، من حيث كونها آلية علمية توصل الباحث إلى نتائج قد يصعب الوصول إليها دون الملاحظة. كما لا شكّ في علميتها وأنّها تكشف عن

١. زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٨٤

الحقائق والواقائع، وقد ورد عن البعض توصيفها بالقول: «تعدّ الملاحظة الطريقة النموذجية للبحث العلمي. إذا كنت تريد أن تفهم وتفسر وتتنبّأ بشيء ما فيمكن ببساطة أن تراقبه أو تلاحظه».[١]

وهناك من حدّد أهمية الملاحظة في أمور معيّنة مثل الموارد التالية:

١. تنفع الملاحظة في المبحوثين الذين قد لا يستجيبون للمقابلة أو الاستبيان.
٢. تمكّن الباحث من أن يكون شاهد عيان.
٣. تفيد في دراسة ديناميكية الأفراد والجماعات والمجتمعات.
٤. تنفع في الدراسات الكشفية والوصفية والتجريبية والتاريخية، ولا تختص بصنف خاص من الدراسات.
٥. تمكّن الباحث من متابعة التغيرات السلوكية ورصدها سلبياً وإيجابياً.[٢]

أقسام الملاحظة

للملاحظة أقسام وتقسيمات عديدة للملاحظة[٣] نورد بعضها هنا:

١ – الملاحظة العفوية أو العرضية والملاحظة المقصودة

وهذا التقسيم باعتبار تعمّد الباحث إجراء الملاحظات والقيام ببعض التجارب لأجل ملاحظة بعض الأمور والشؤون التي يريد أن يلاحظها، بأن يتعمد استثارة الظاهرة المراد دراستها ببعض الأمور مثل أن يتعمد وضع مثيرات صوتية أمام المريض

---

١. فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٢٢٥.

٢. عقيل، فلسفة المناهج العلمية، ص ١٧٣، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٣٢٢.

٣. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٣٢٠ – ٣٢١، دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ٩٢ – ٩٣، و ١٩٣ – ١٩٥، فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٢١٨ – ٢١٩، صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، ص ٣١٩ – ٣٢٢.

لمعرفة ردود فعله، أو تلاوة آيات من القرآن لمعرفة تجاوبه معها وتأثره بها. فتسمّى ملاحظة مقصودة أو علمية. وتمتاز بالدقّة والتركيز والتخطيط المسبق. وتعدّ أحد آليات المنهج التجريبي والوصفي.

وأحياناً تكون الملاحظة تلقائية أو غير مقصودة بل عفوية وعابرة أو عرضية accedental، وذلك من قبيل سقوط تفاحة من الشجرة التي دعت نيوتن لافتراض أنّ للأرض جاذبية أدّت إلى سقوط هذه التفاحة دون ارتفاعها إلى الأعلى. وتلك التجربة لم يتعمّد إيجادها بل حصلت دون قصد، وقد أدّى التفاته وانتباهه إلى هذا الموضوع إلى اكتشاف جاذبية الأرض. ولذلك تحظى الملاحظة العفوية بأهميتها الخاصّة، فإنّها قد تنتج معلومات وتقدح في الذهن أموراً تساعد العلم وتطوّر الإنسان، ولذلك لا غنى للانسان عنها في مجمل حياته وبخاصة العلم. بل يقال: إنّ معظم الكشوفات العلمية الهامة تمّ التوصل إليها عن طريق الملاحظات العرضية. وعلى أقل تقدير فإنّها كثيراً ما تكون بداية لملاحظات علمية مقصودة يقوم بها العلماء لغرض التوصّل إلى الحقيقة العلمية.[١]

على أنّ الملاحظة كلّما كانت منظمة ومخطط لها كلّما كانت أكثر فائدة وسهل التحكّم بها وإجراء المتغيّرات عليها وتحليلها عن إلمام بملابسات موضوع البحث ومختلف جوانبه.[٢]

---

١. انظر: محمد، مناهج ومشكلات العلوم، ص ٤٣ – ٤٤، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٢٤.

٢. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١١٥.

٢ – الملاحظة المسلحة وغير المسلحة

وهذا التقسيم باعتبار استخدام الباحث لوسائل وآليات في ملاحظته وعدم استخدامه لها، فأحياناً تكون ملاحظته لموضوع البحث مثل المريض أو الظواهر بالعين المجرّدة أو باستخدام أحد الحواس الطبيعية التي يمتلكها، لكنّه أحياناً يستخدم آليات تقنية مثل المكرسكوب أو وسائل التحسس أو القياس، مثل استخدام وسائل الكشف عن الإشعاع النووي، باعتبار أنّ الاشعاع ممّا لا يمكن إدراكه بالملاحظة غير المسلّحة.[١]

٣ – الملاحظة الجماعية والفردية

باعتبار القائمين بالملاحظة تقسم الملاحظة إلى جماعية وفردية، فإذا تمّت الملاحظة من قبل شخص محدّد وباحث واحد، فتكون الملاحظة شخصية، وإذا تمّت من قبل مجموعة من الملاحظين والباحثين فتكون الملاحظة جماعية.[٢]

٤ – الملاحظة الكيفية والكمية

الملاحظة الكيفية هي التي يركّز فيها الباحث على كيفية الموضوع المبحوث مثل لونه وطعمه وجودته وما شابه. أي يستخدم فيها المنهج الكيفي (Qualtitative method). والملاحظة الكمية هي التي يركّز فيها على الكم، ويستخدم فيها المنهج الكمي (Quantitative method) ويستفاد منها في مثل الرياضة، مثلاً سرعة

---

١. انظر: العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٩٨ – ٩٩، غراويتز، مناهج العلوم الاجتماعية، ص٦٥ – ٦٧، محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ١١٠ – ١١١.

٢. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٢٥٥، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٥٠ – ١٥٢.

العدّاء ١٠٠ متر في ٥ ثوان، أو سرعة الكرة التي يركلها اللاعب ١٠٠ متر في ٣ ثوان، وهكذا.[١]

شروط الملاحظة والملاحِظ

قد يكون الملاحِظ الباحث نفسه، وقد يكلّف الباحث شخصاً أو أشخاصاً آخرين أن يقوموا بعملية الملاحظة، وعلى كلا الفرضين ينبغي في الملاحِظ أن يتمتّع بالشروط والأهليات التالية:

١. أن يكون قد قام بالدراسات الأولية عن الهدف واكتسب المعلومات الفنية الكافية التي تساعده على تسجيل ما هو مهم. فمن خلال الدراسة الأولية يكون قد حدّد هدفه من الملاحظة والموضوع المبحوث والخطّة التي يريد اتّباعها.
٢. أن يكون أهلاً لتسجيل الملاحظات، من حيث العلم الكافي وومعرفته بما ينبغي ملاحظته وتسجيله. بأن يكون حاملاً للتخصّص في مجال الموضوع. وفي مجال خبرة تسجيل الملاحظات لاستشارة الاساتذة وذوي الخبرة الدور الكبير في التقدّم بالبحث وتنفيذ مهمة تسجيل الملاحظات. وأهمية هذا الشرط تنشأ عن أنّها تمنحه ملكة لتثبيت ما له علاقة بالموضوع وينبغي تثبيته وترك ما لا ينبغي الالتفات إليه والانشغال فيه.
٣. أن يحظى بسلامة الحواس، لما لها من دور أساس في تسجيل الملاحظات، والذي يفقد الحواس يفتقد القابلية على تسجيل الملاحظات المحسوسة.

١. العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٥٠ – ١٥٢، عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٣٩ – ٤١، محمد، مناهج ومشكلات العلوم، ص ٤٦ – ٤٧، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٩٩ – ١٠١.

٤. عدم التحيّز عند تسجيل الملاحظات. فلا ينبغي تدوين الملاحظة بالنحو الذي يدعو لتأييد الفرضية التي يسعى الباحث لإثباتها بل ينبغي تسجيل الواقع الذي يمكن أن يثبت الفرضية أو ينفيها. وبتعبير آخر: أن يكون بعيداً عن النزعات الذاتية اللاعلمية واللاموضوعية.

٥. قد تتمّ الملاحظة بواسطة أجهزة الكترونية في العلوم المادية لكن هذه الاجهزة لا يتجاوز دورها عن الملاحظة المجرّد ولا ترقى لأكثر من كونها أجهزة لا تعقل. وهنا يبرز دور الباحث في توجيه هذه الأجهزة بما يخدم بحثه.

٦. أن تكون ملاحظته شاملة وآخذة بنظر الاعتبار جميع الظروف والملابسات التي تحيط بالموضوع، فإذا كان الموضوع من الأمور الطبيعية فمن المفروض أن يلحظ كلّ ما من شأنه التأثير فيه مثل الطقس ودرجة الحرارة والرطوبة وسرعة الرياح وما شابه. وعليه، ينبغي ملاحظة ودراسة جميع الظروف التي يمكن أن تكون مؤثرة في ما يطرأ على الظاهرة أو الشيء المراد دراسته[١]

٧. أن لا يستخدم الوسائل والآليات غير الأخلاقية وغير المشروعة في ملاحظاته، مثل الكامير الخفية وأجهزة التنصّب في المواقع التي يعلم بعدم رضا المبحوثين بها، أو يحرم المبحوثين من بعض الفرص والحقوق الطبيعية والقانونية لغرض دراسة ردود فعله، بأن يحرمه من الدراسة أو من السفر أو التسبيب له ببعض الأمراض النفسية والجسدية أو إضراره بأي نحو آخر وما

---

١. انظر: عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٤١ – ٤٢، زين الدين، منهجية البحث، ص ٨٤، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٢٥٣، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٠١ – ١٠٤، بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٣٩ – ١٤٤، فان دالين، مناهج البحث في التربية، ٨٣ – ٩٠.

شابه تلك الأمور، بل يتدارس الطابع الأخلاقي لجميع خطوات عمله وملاحظاته. وعلى فرض إلحاق الضرر به جراء هذه الخطوات فعليه أن يقوم بجبرانها لهم وإزالة جميع الأضرار التي لحقت بهم وكسب رضاهم. فتلك من الحقوق ليست الأخلاقية فحسب بل والشرعية كذلك، وتترتّب على الباحث جرّاءها مؤاخذات شرعية وقانونية أحياناً ممّا قد يورّط الباحث بمقاضاة قانونية إضافة إلى التبعات الشرعية والآثار الوضعية في الدنيا والآخرة.[١]

الخطوات الضرورية لإجراء الملاحظة

١. تحديد الهدف الذي يسعى الباحث في الحصول عليه .
٢. تحديد المجتمع المبحوث أو الأشخاص المعنيين أو الظواهر المعنية بالملاحظة مع الأخذ في الاعتبار ضرورة الاختيار الجيد والملائم لهؤلاء الأشخاص، كما تقدّم في موضوع العيّنات.
٣. تحديد الفترة الزمنية اللازمة للملاحظة بحيث يتناسب مع الوقت المخصص للباحث.
٤. ترتيب الظروف المكانية الملائمة للملاحظة .
٥. تحديد النشاطات المعنية بالملاحظة (أي ما يتطلب معرفته من الملاحظة).
٦. جمع المعلومات بشكل نظامي ثم تسجيلها.[٢]

وقد حدّد بعض آخر الخطوات بالنحو التالي:

أولاً: تحديد الموضوع.

١. للمزيد في هذا المجال راجع: صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، ص ٣٢٧ –

٢. انظر: زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٨٤

ثانياً: تحديد وحدة الاهتمام، من قبيل أن تكون الوحدة هي الطالب المذكر في الاعدادية من عائلة غنية، يراد دراسة وضعه التحصيلي في درس الرياضيات.

ثالثاً: تحديد العلاقة بين الباحث والمبحوث، بأن تكون علاقة ثقة أو صداقة أو كأستاذ أو علاقة مخالفة، وذلك لغرض الدراسة من حيث ردود الفعل بدقة من الجانب أو الجوانب المختلفة.

رابعاً: تحديد أسلوب التسجيل ما إذا كان بعلم المبحوث أو دون علمه في بداية عملية الملاحظة أو نهايتها وفي أوقات محددة.[١]

وهناك من حدّدها بنحو آخر[٢]، ويبدو أنّ الأمر يعود إلى الباحث والطريقة التي يراها أفضل في هذا المجال، والاختلاف الوارد هنا ليس مهماً، وليس له تأثير كبير على عمل الباحث.

أدوار الملاحِظ

للملاحظ أدوار مختلفة يمكن أن يقوم بها، وهي مثل:

١. **الملاحظ غير المشارك،** ومن خلال هذا الدور يقوم الملاحظ بملاحظة المبحوثين عن بعد ودون الاختلاط بهم، بل يكون ناظراً ودون إحساس المبحوثين بأنّهم مراقبون، وكأنّه غير معني بهم.

وهذا الملاحظ ينقسم إلى قسمين: مباشر، وهو الذي يقدم على الملاحظة بنفسه ودون الإعانة بالآخرين. والآخر غير مباشر، وهو الذي يستعين بالآخرين لأجل الملاحظة.

---

١. عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، ص ١٧٣ – ١٧٥.

٢. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٢٥٤.

٢. **الملاحظ المشارك أو المشارك كملاحظ**، وهو الملاحظ الذي يجعل نفسه جزءاً من المبحوثين مع علم المبحوثين بأنّه ملاحظ وأنّهم مراقبون من قبله، على أن تكون هناك ثقة بين الطرفين لأجل أن تثبّت الملاحظات الصادقة غير المصطنعة، والأمر يتوقّف على مدى الثقة القائمة بين الطرفين.[١]

٣. **المشارك التام** (Complete Participant)، وقد شرحها البعض بالقول: «في دور المشاركة التامة، يُحجب دور الملاحظ بالكامل، ولا تكشف أهداف البحث لمن هم تحت الملاحظة، ويسعى الباحث لأن يصبح عضواً في المجموعة تحت الملاحظة. يتفاعل الباحث في المشاركة التامة مع الأفراد تحت الملاحظة بشكل طبيعي قدر الإمكان في جميع قضايا الحياة التي تعنيهم».[٢]

اختيار دور الملاحظ يتوقّف على نوعية البحث والظروف القائمة، فدراسة طائفة دينية أو سياسية يستدعي في كثير من الأحيان أن يكون الباحث ملاحظاً مشاركاً، بينما دراسة المجتمعات المنفتحة والتي لا تتحفظ في إبداء آرائها لا يستدعي المشاركة بل تكفي الملاحظة من بعيد.

وعليه، اختيار الدور يستدعي دراسته من حيث إنّ أيّاً من الأدوار يمكنه أن يلبّي حاجة الباحث من حيث كسب أكبر كم وأكثر صدقية من المعلومات، ولا يمكن

---

١. عقيل، فلسفة المناهج العلمية، ص ١٧٦ – ١٧٩، صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ١٤٤ – ١٤٥

٢. فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٢٨٠.

الخروج بقاعدة كلية للقول بأنّ هذا الصنف من البحث يحتاج إلى باحث مباشر دائماً، وذلك الصنف يحتاج إلى باحث غير مشارك وهكذا.[١]

وفي هذا المجال لا ينبغي الغفلة عن الجانب الأخلاقي للملاحظة فلا يستخدم الملاحظ الوسائل غير الأخلاقية وغير القانونية لتسجيل الملاحظات، فلا يضع كاميرات خفية يعلم بعدم رضا المبحوثين بها ولا أجهزة تنصب ويثيرهم بحيث تصدر منهم ردود فعل غير طبيعية، وأمور من هذا القبيل.

تسجيل الملاحظات

تسجيل الملاحظات يحظى بأهميته الخاصة، فبدون التسجيل لا يمكن للباحث أن يبرز نتائج البحث. ومن ناحية أخرى، باعتبار تأثر المبحوث في التسجيل وعلمه به أو عدم علمه ينبغي التزام الدقة فيه والالتفات إلى أن يكون التسجيل في الوقت المناسب وبنحو لا يؤدّي إلى غفلة الباحث عن تسجيل الأمور المهمة وفوات بعض النقاط عليه. ولا يفسح المجال لتصنّع المبحوث وأن لا يجعله يبرز غير الواقع، فبالامكان جعل المبحوث يبرز تصنّعاً بعض ردود الفعل والسلوكيات التي يمكن أن تثبت ما توخّاه الباحث.

كما أن الوقت المناسب أمر مهم، فقد يعمد الباحث لتسجيل ردود الفعل لدى بعض الطلاب في ظروف خاصّة لا يصدر منهم إلاّ سلوك محدّد، ففي حالات المرض أو الغضب أو ظروف من هذا القبيل يمكن توقّع سلوك لا يصدر في الحالات الاعتيادية.

---

١. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٢٥٦ – ٢٥٧، صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، ص ٣١٣ – ٣١٦.

للتسجيل أقسام وآليات، ففي العهود والعقود السابقة كان التسجيل يتمّ بنحو تقليدي أي من خلال الحفظ في الذهن، ثمّ تحوّل إلى الحفظ على الورق، ومن الطبيعي أن تكون هناك نواقص وعيوب للتسجيل التقليدي وعلى الورق، فإنّ الكثير من الملاحظات قد يغفل عنها الباحث ولا يسجّلها، لانشغاله بالتحليل المتزامن أو انشغالاته الذهنية في أمور أخرى وهكذا.

لكنّ ما وفّرته التكنولوجيا في العصر الحاضر من تقنيّات سهّلت على الباحثين التسجيل بالكاميرات والمسجلات وما شابه، وتسجيلها يكون دقيقاً أكثر دقة من التسجيل على الورق الذي قد يفوت من خلاله بعض ردود الفعل والكلمات، وتسمح للباحث تكرار مشاهدته ومعاينته مرات عديدة لغرض الدراسة الأعمق. ومن خلال هذه الآليات التكنولوجية سهلت عملية التسجيل والبحث والتحليل الذي يترتّب عليه. ومن المفضّل في هذا العصر أن لا يستغنى عن هذه الآليات توخياً للدقة.

أساليب الملاحظة

وردت عدّة أساليب للملاحظة لكلّ منها أهميّتها ومواردها الخاصّة، وهي:

١. قياس ردود الفعل، وهي قياسات تكون بعلم من قبل المبحوث بحيث يكون ردّ فعله مع العلم بكونه مراقبة جزء من قياس ردّة فعله. ويدخل ضمن هذا الأسلوب المقابلات والاستبيانات أو الاختبارات التي تعمل على طالبي العمل الوظيفة في شركة أو دائرة. فإنّ استخدام أسلوب من هذا القبيل يجعل من المبحوث أن يبذل قصارى جهده لإبراز تفوّقه، فمثلاً اختباره لتوظيفه كمشغّل حاسوب يجعل منه أن يبذل قصارى جهده وسرعة عمله في انجاز عمليات الشركة المرتبطة بالحاسوب. ومن الواضح أنّ قياسات من هذا القبيل قد لا تعكس واقع المبحوث، وتفسح له المجال للتصنّع وإبراز الجوانب الإيجابية وإخفاء الجوانب السلبية، لذلك قد يستغنى عن هذا الأسلوب نحو الأساليب الأخرى.

٢. القياس الطبيعي دون تدخّل، ومثاله اخفاء الشرطة للكاميرات في الشوارع والممرات، وملاحظة الناس مع إخفاء الكاميرات. فإنّ هذه الكامرات ستجّل واقع المبحوثين دون تصنّع وتبرز واقعهم الطبيعي.

٣. القياس الطبيعي مع تدخّل، وهو من قبيل افتعال موقف حصول سكتة لشخص أمام الناس لمعرفة ردود أفعالهم أو إسقاط محفظة أموال أو ما شابه لغرض تسجيل ردود الأفعال الصادرة عنهم. أو باستخدام مثيرات أخرى، فمثلاً في المجال الطبي يستخدم المثيرات للحساسية مثل بعض الأغذية والمأكولات لمعرفة ما إذا كان المريض حساساً تجاهها أم لا؟ وفي المجال الاجتماعي والنفسي تستخدم مثيرات من نوع آخر، بأن ترتكب أمام الشخص بعض الممارسات الغريبة أو موضع اختلاف الناس ليشاهد ردة فعله وموقفه.

مزايا وعيوب الملاحظة

مزايا الملاحظة

تذكر الأمور التالية كمزايا مسجّلة للملاحظة:

١. دقة المعلومات وعمقها وتفاصيلها وشموليتها وإمكانية اليقين بصدقيتها وقربها إلى الحقيقة من الأمور التي تمتاز بها الملاحظة عن غيرها من آليات جمع المعلومات.

٢. قلّة عدد المباشرين والمبحوثين قياساً للأدوات الأخرى مثل الاستبيان، ممّا يوفر للباحث الوقت والمال.

٣. تسجيل المعلومات والملابسات ساعة حدوثها وبنحو مباشر لا عن طريق الشهود أو المقابلات.

عيوب الملاحظة وصعوباتها

تُذكر الأمور التالية كعيوب للملاحظة أو صعوبات تحول دون سلاسة عمل الباحث ونشاطه:

١. قد يتصنّع الملاحَظون سلوكهم إذا شعروا بالملاحظة.

٢. تستغرق الملاحظة وقتاً وجهداً كبيرين اضافة إلى التكلفة.

٣. باعتبار اعتماد الملاحظة على الباحث وتفسيره لما يشهده فهو قد يتحيّز، تأثراً بالمبحوثين أو اندماجاً معهم أو لعدم الدقة أو لسوء تفسيره لما يلاحظه.

٤. احتمال غفلة الملاحظ عن بعض التحوّلات المهمّة.

٥. قد تحصل عوامل دقيقة وحساسة تؤثّر على المبحوث وتغيّر سلوكه لم ينتبه لها الباحث.

٦. قد تكون بعض الملاحظات شؤوناً شخصية للملحوظين لا يمكن للملاحظ أن يشهدها، مثل الشؤون التي تحصل في داخل أعضاء الجسم من التحوّلات الكيمياوية والتي تنشأ عن ترشّح هرمونات ولا يمكن للباحث أن يراها، فهي أمور لا تشاهد بالملاحظة المجرّدة، مثل حجم الغضب أو شدّة الفرح، لأنّ الانسان قد يخفيهما، كما أنّ الجسم يخفي نسبة الهرمونات التي تترشّح خلال الغضب أو الفرح. وبعض آخر من المواقف لو شهدها فإنّ تسجيلها قد يتنافى مع الأخلاق والخصوصية الشخصية، وهي مثل الشؤون الشخصية والعائلية.

٧. لا يمكن للملاحظ أن يسجل البيانات التي تقع خارج زمان ومكان الملاحظة.

٨. كونها تعتمد الحاضر وتترك الماضي الذي قد يكون له دور في تحديد الظاهرة ومساراتها وتوجهاتها. أو عدم ملاحظة أمور تسبق الظاهرة قد تكون مؤثرة في تبلور الظاهرة. فقد يكون سلوك خاص للمبحوث ناشيء عن عقدة سابقة له أو

لضوابط وقوانين كانت ولم يعلم بتغيّرها في الوقت الحاضر وغير ذلك من الأمور التي يصعب على الباحث معرفتها ببساطة.

٩. صعوبة التحكم في أوقات وتوقيتات الظواهر، فقد تكون الظواهر سريعة وبحاجة إلى ملاحظتها وانتظار وقوعها، وقد تمتدّ هذه الملاحظة إلى سنوات. وقد تكون بدرجة من السرعة بحيث يصعب ملاحظتها، وتحتاج إلى صبر وتأني. كما هو الحال في العواصف والإعصارات الشديدة، أو ولادة أفراخ الحيوانات.

١٠. وجود موانع طبيعية جوية أو مالية أو ما شابه تمنع من القيام بالملاحظة، مثل برودة الطقس أو شدّة حرارته، أو أنّها تستدعي صرف مبالغ كبيرة لأجل السفر إلى ميدان البحث، وهكذا. وبخاصّة فيما إذا كان الموضوع المبحوث لا يمكن ملاحظته إلاّ في وقت أو مكان خاص لا يتسنّى للباحث التواجد فيه ببساطة.

١١. عدم صلوح الملاحظة كآلية لكسب المعلومات في كثير من الموارد، مثل دراسة الظواهر التاريخية أو الأمور التي تتعلّق بالماضي.

١٢. الملاحظة بحاجة إلى تمرين وممارسة، الأمر الذي قد يفتقده الباحث، ولا يحظى كل باحث بمؤهلاتها.[١]

---

١. انظر: غنم، مناهج البحث وأصول التحليل في العلوم الاجتماعية، ص ٩٧ -٩٨، عقيل، فلسفة المناهج العلمية، ص ١٧٩ — ١٨٠، محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ٣٨ — ٤٢، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ٢٥٣ — ٢٥٤ و ٢٥٩ — ٢٦٠، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، ص ٧٦ — ٧٧، دويدري، البحث العلمي أساسيته النظرية، ص ٣٢٢، صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ١٤٩ — ١٥٠، دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ٩٥، إبراهيم، أسس البحث العلمي، ص ١٧٧، غرايبة وآخرون، أساليب البحث العلمي، ص ٤٠ — ٤١.

الفصل الثامن

المنهج التجريبي Experimental Method

من تاريخ المنهج التجريبي

برغم ما يقال من أنّ جاليلو (١٥٦٤ – ١٦٤٢م) هو رائد المنهج التجريبي وأبوه، وقبله روجر بيكون (١٢١٤ – ١٢٩٤م) كان داعية للطريقة العلمية التجريبية وأنّ فرانسيس بيكون صنع فلسفة لهذه الطريقة، ثمّ توالى المفكّرون الأوربيون في بناء مبادىء هذا المنهج.[١] لكنّ من الواضح أنّ بداياته أقدم من ذلك بكثير، ومن الصعب تحديدها بالدقّة إلاّ أنّ استخدام الحواس وإعمال بعض التجارب البدائية كان ممّا يمارسه علماء الحضارات على طول التاريخ. وعلى سبيل المثال فإنّ مفردات مثل (التجربة والعبرة والاعتبار) التي جميعها تشير ضمنياً إلى منهج التجريب من المفردات التي سبق للمسلمين استخدامها وكانوا مستأنسين بهكذا كلمات وهي ليست غريبة عليهم. وقد ورد في القرآن آيات تضمّنت ما يمكن اعتباره دعوة للمنهج التجريبي والاستفادة من تجارب الآخرين أو استخدام الحواس للوصول إلى نتائج علمية، وهي مثل: (فاعتبروا يا أولي الألباب)[٢] أو (ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً)[٣] أو الآيات التي تدعو الإنسان إلى النظر

---

١. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ٢٢١ – ٢٢٢.

٢. الحشر: ٢.

٣. الاسراء: ٣٦.

واستخدام الحواس لمعرفة ما تردّد فيه الانسان أو لم يدركه، ففي بعض الآيات (أفلا ينظرون).[١]

كما استخدم هذا المنهج بشكله البدائي من قبل علماء كابن حيّان وقد مضى بعض الكلام في هذا المجال عند الكلام عن تاريخ مناهج البحث العلمي.

ويذهب البعض إلى أنّه وردت تعابير واشارات لهذا المنهج عن بعض الباحثين المسلمين مثل ابن خلدون، وهو من أعلام القرن السابع من الهجرة، كما وردت عناوين لبعض الكتب تشير إلى هذا المضمون مثل: (تجارب الأمم وتعاقب الهمم).[٢]

تعريف المنهج التجريبي

الكثير من البحوث توصف بأنّها بحوث تجريبية، وقد عرّفت البحوث التجريبية بعدّة تعريفات مثل التعريفات التالية:

- استخدام التجربة في إثبات الفروض، أو إثبات الفروض بوساطة التجريب.
- محاولة التحكّم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية، باستثناء متغير واحد، حيث يقوم الباحث بتغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية.
- تغيير متعمد مضبوط للشروط المحدودة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوعاً للدراسة وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع والظاهرة.
- ملاحظة تتمّ تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض، ومعرفة العلاقات السببية ويقصد بالظروف المضبوطة إدخال المتغير التجريبي إلى الواقع وضبط تأثير المتغيرات الأخرى.

---

١. الغاشية: ١٧.

٢. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٢٢ – ٢٢٤.

- محاولة لضبط جميع المتغيرات التي تؤثر على ظاهرة ما أو واقع ما عدا المتغير التجريبي، وذلك لقياس أثره على الظاهرة والواقع.[١]
- هو ذلك النوع من البحوث الذي يستخدم التجربة في اختبار فرض يقرر علاقة بين عاملين أو متغيرين وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كلّ المتغيّرات ما عدا المتغيّر الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره.[٢]
- استخدام التجربة في إثبات الفروض، أو إثبات الفروض عن طريق التجريب.[٣]
- تعديل مقصود ومضبوط للظروف المحددة لظاهرة من الظواهر وملاحظة وتفسير التغيرات التي تطرأ عليها.[٤]
- أو هو تغيّر معتمد ومضبوط للشروط المحددة لحادثة ما وملاحظة التغير الناتجة في الحادثة ذاتها وتفسيرها.[٥]

ويعرّف المنهج التجريبي بالتعاريف التالية:

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٣٠، وانظر: إبراهيم، أسس البحث العلمي، ص ١٣٨، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٣٦.

٢. العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٠٩.

٣. زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٣٦.

٤. داوود، مناهج البحث العلمي، ص ٩٦.

٥. العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١١٠.

- طريقة لحلّ المشكلات بأسلوب علمي، عن طريق التحكّم في جميع المتغيّرات والمؤشرات، ووضعها تحت التجربة وعزل إحدى المتغيرات بهدف تحديد وضبط وقياس تأثيره في العملية.
- المنهج الذي يتضمن عملية ضبط جميع العوامل الرئيسة التي تؤثر في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة، باستثناء عامل واحد يحدده الباحث ويضبط ظروفه ويغيره بصيغة معينة، بغية تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة.
- إجراء يقوم به الباحث لضبط وتحديد شروط التجريب، على أن يتحكّم في بعض المتغيرات، ويقوم بالتجريب على المتغيرات الأخرى لكي يتبين من تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة. أو تعاريف أخرى.[١]

وبرغم التشابه أو الخلط الحاصل بين تعريف المنهج التجريبي والبحث التجريبي إلاّ أنّ الاختلاف بينهما واضح، فالبحث التجريبي هو البحث الذي يستخدم المنهج التجريبي وليس هو نفسه المنهج التجريبي.

جلّ ما ورد من تعاريف في مجال المنهج التجريبي هي في حقيقتها تعاريف للبحث التجريبي، ويبدو أنّ الأكثر يرى أنّ المنهج مفهوم في اطار البحث التجريبي، ويدرك من خلاله لا أنّه شيء والبحث الذي يعتمده شيء آخر، ولذلك نجد عدم الاهتمام بتعريف المنهج بمعزل عن البحث.

ويمكن أن يعرّف المنهج التجريبي بأنّه طريقة دراسة تعتمد التجريب. أو طريقة البحث التي تعتمد التجريب لاختبار الفروض.

---

١. زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١١٥ – ١١٦، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٤٠.

ويوصف بأنّه: موقف مصطنع لإثبات حقائق أو التأكّد منها.[١] أو تعاريف أخرى.[٢]

يقال في التجربة والحس إنّ كل معرفة تبدأ من الحس، وتتطوّر من المحسوسات إلى المجردات. وهذا هو شأن العلوم والمعارف حتّى مثل الرياضيات فبرغم كونها تبدو مجرّدة بطبعها إلاّ أنّها تطوّرت عن معارف محسوسة كذلك.[٣]

ويبدو لهذا قيل في المنهج التجريبي: إنّه أقدم المناهج التي استخدمها البشر؛ لأنّ بداية تعامل الانسان مع الطبيعة كانت بالتجربة واستعمال الحواس، وقد ساعد هذا التعامل البدائي في تطوّر البشرية وزاد من استخدام الانسان من إمكانيات الطبيعة.

وهو كباقي المناهج والقضايا العلمية مرّ بمراحل تطوّر كثيرة، فبعدما ما كان استخدام الانسان لهذا المنهج استخداماً بدائياً لا شعورياً وعفوياً أصبح لهذا المنهج، وبعد الدراسات العديدة، ضوابط وآليات يعتمدها الباحث في تجاربه للوصول إلى المعلومات المطلوبة، بينما التجارب السابقة كانت تقع بنحو عفوي وغير مقصود، فإدراك الانسان لكون النار محرقة حصل بعد ما شاهد بنحو عفوي احتراق الاشجار اليابسة بواسطتها مثلا، بينما أدرك أن تركيب الهيدروجين مع الأوكسجين يولّد ماء بعد ما أجرى تجربة علمية في مختبرات صناعية مجهّزة.

كما يقال في البحوث الناتجة عنه: إنّها أكثر البحوث دقّة، وربّما أشدّها صعوبة وتعقيداً؛ لأنّه لا يقتصر على التوصيف بل تتمّ من خلاله معالجة العوامل تحت شروط تضبط بشكل دقيق للتحقّق من كيفية حدوث ظاهرة وأسباب حدوثها، وتحدّد فيه الظروف بدقة.[٤]

---

١. عقيل، فلسفة المناهج، ص ٩٧.

٢. انظر: محارب، كيف تكتب بحثاً، ص ١١٤ — ١١٥،

٣. بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ٢١.

٤. العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١٠٩.

اصطلاحات خاصة بالمنهج التجريبي

١. **المتغيّر:** شيء أو حدث يمكن أن يُعالج أو يُقاس.

٢. **المتغيّر (أو العامل) المستقل والمتغير التابع (أو المعتمد):** المتغيّر المستقل (independent variable) هو الجزء الثابت من موضوع عملية البحث ولا يراد دراسته ولا يكون هدفاً في عملية القياس وكل ما نريده منه هو أن نعرف مدى تأثيره على المتغير التابع. والمتغيّر التابع أو المعتمد (dependent variable) هو ذلك الجزء من الموضوع الذي يراد دراسته وقياسه لمعرفة تأثيرات المتغيرات المستقلّة عليه. وكمثال على ذلك نريد معرفة تأثير المستوى الاقتصادي على التحصيل الدراسي للطلبة، فإنّ المستوى الاقتصادي هو المتغيّر المستقل الذي لا يستهدف الباحث دراسته، والتحصيل الدراسي هو المتغيّر الذي يراد معرفته، وهو الهدف من عملية القياس. ويسمّى أيضاً العامل الناتج أو المتغير الناتج لكونه ناتجاً عن تأثير المتغيّر المستقل.[١] والذي يريد الباحث دراسته وبحثه هو المتغيّر التابع لا المستقل. كما أنّ المستقل هو الذي يسبب تغييراً في التابع.[٢]

٣. **المتغير التجريبي** (Expermental variable)، وهو المتغير المستقل الذي يراد تجربة تأثيره على المتغير التابع. ما يعني كونه أعمّ من المتغيّر المستقل الذي قد يُراد تجربته وقد لا يراد تجربته.

٤. **العلاج:** التحكّم أو التدخّل في المتغيّر حضورياً أو غيابياً (أي سلبه عن المتغيّر التابع)، أو حل المشكلة؛ باعتبار أنّ التحكّم يهدف إلى حل المشكلة في النهاية.

---

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٢٦.

٢. فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٦٩ و ٧٢.

٥. **العلاج النوعي**: هو كلّ ما يتناول الجانب النوعي للأشياء والأمور مثل المستويات الاقتصادية والاجتماعية للأفراد وطرق التدريس المختلفة.

٦. **العلاج الكمي** هو كل ما يتناول الجانب الكمي للأشياء والأمور مثل كمية الغذاء وعدد الأيام.

٧. **القياس (Measurement)**: هو تحويل النوع مثل الصفات إلى كم (ويُدعى تكميم النوع كذلك)، أو تحديد معالم الشيء بنحو أعداد ورموز. فلنفرض صفين نذهب إلى أنّ أحدهما أكثر ذكاءً من الآخر، فإنّ الكثرة هنا إذا حددناها بالنسبة العددية بأن نقول أن نسبة تسعين بالمائة منهم أذكياء، ونسبة الأذكياء في الصف الآخر خمسون بالمائة فإنّ صفة الذكاء هنا تحوّلت إلى أرقام عددية، وبذلك يتمّ تكميم النوع أو القياس. وهذه العملية التي تستخدم من خلال عملية التبديل (Transferming) لا تختص بالمنهج التجريبي بل مجمل المناهج الحديثة تستخدم هذه العملية لغرض تحويلها إلى عملية إحصائية، وقد وضعت برامج مخصصة لها مثل SPSS و Excel.[١]

٨. **المجموعة التجريبية** (experimental group) **والمجموعة الضابطة** (control group) المجموعة التجريبية هي المجموعة التي نسعى لإعمال المتغيّر المستقل عليها حضورياً (حاضراً وإيجابياً) ونمدّها بهذا المتغيّر. والمجموعة الضابطة هي التي لا يُعمل عليها المتغيّر المستقل ويكون المتغيّر فيها غيابياً (منتفياً وسالباً). فلو أريد دراسة تأثير السماد على محاصيل الأراضي الزراعية، فإذا أضفنا السماد على مساحة (أ) كانت المجموعة (أ) تسمّى

١. انظر: البلداوي، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، ص ٨٠ - ١٢٦، عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص ٣٣٩ – ٣٥٧.

مجموعة تجريبية. والمجموعة (ب) التي لم نضف إليها سماداً تسمّى مجموعة ضابطة. وإذا كانت المجموعات كثيرة وكان إدخال المتغيّرات عليها بالتناوب، بحيث تكون ضابطة لبعضها وتجريبية لبعضها الآخر، فتدعى كلّ واحدة من المجموعات مجموعة متناوبة.

٩. **التجريب:** هو ما يصطنعه الباحث لنفسه أو لغيره عن قصد سعياً لبلوغ أهداف معيّنة، فهو محاولة متعمّدة وعن قصد سعياً لبلوغ هدف أو أهداف معيّنة.

١٠. **التجربة:** وهي في اللغة تطلق على ما خاضه الانسان ومارسه خلال حياته وانتهى من خلاله إلى نتائج محددة دون قصد في إنجازها وممارستها والتهيأة لها. وقد تعرّف بأنّها «المعرفة المكتسبة من تجارب الحياة»[١].هناك تجارب يخوضها البشر بأنفسهم سواء كانت على المستوى الفردي أو على مستوى المجتمع، من قبيل تجربة الهجرة من بلد إلى آخر من قبل الأفراد أو قبائل أو مجتمعات، أو التزام سلوكيات خاصّة، أو من قبيل تجارب المجتمعات في التزام رؤية خاصّة أو سلوكيات معيّنة، من قبيل تجربة شعوب الاتحاد السوفيتي أو تجارب الأمم السابقة وطريقة تعاملها مع المصلحين كالأنبياء وما شابه، فهذه تجارب ثمينة وتمنح الباحث والمجتمع ككل ما يمكنه أن يتعلّمه ويزيد معلوماته. لكن من الناحية المنهجية لا يطلق على ذلك تجربة علمية ولا منهج تجريبي لأنّ تجارب هذه الشعوب والمجتمعات وكذا الأفراد ليست مصطنعة، ولم تخضع للظروف التي يتوخّاها الباحث.

---

١. انظر: المرعشلي، أصول كتابة البحث العلمي ومناهجه، ص ١٣٣ – ١٣٩، عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٤٢، داوود، مناهج البحث العلمي، ص ١٠٧ – ١٠٩، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٠٩ – ١١٠ و ٣ – ٢٨٧، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٢٤ - ٢٢٦.

في المنهج التجريبي تطلق مفردة التجربة على ما استخلصه الباحث من نتائج تثبت أمراً أو تنفيه من خلال التجريب، أي أنّ التجربة تستخدم فيما إذا نجح التجريب وانتهى إلى نتائج علمية يؤخذ بها.

بالطبع نجاح التجربة لا يعني إثبات الفرض الذي يسعى إلى إثباته الباحث بل نجاحها في إثباتها للنتيجة حتّى لو كانت النتيجة عكس ما أراد إثباته الباحث. وعليه، يكون التجريب مقدمة لبلورة تجربة. ودونه لا يمكن الحصول على التجربة. لكن من الواضح استخدام مفردة التجربة بمعنى التجريب في مجمل المصادر والمدوّنات في علم المناهج، وقد يكون من باب التساهل في الاستعمال أو توسعة استخدامها لتشمل مفهوم التجريب كذلك.

١١. **ضبط العوامل** (أو المتغيرات): هو إبعاد أثر جميع العوامل الأخرى ـ عدا العامل التجريبي ـ بحيث يتمكن الباحث من الربط بين العامل التجريبي والعامل التابع.[١]

اختلاف المتغيّر باختلاف هدف الباحث

المتغيّر في التجارب مفهوم عائم ومتغيّر بحدّ ذاته ويتحوّل حسب الهدف الذي يتوخّاه الباحث، ففي مثال تأثير المستوى الاقتصادي على التحصيل الدراسي، إذا كان هدف الباحث قياس مستوى التحصيل فالأخير يكون متغيراً تابعاً، لكن إذا كان هدف الباحث هو معرفة تأثير المستوى التحصيل على المستوى الاقتصادي فيتحوّل الأخير إلى متغيّر تابع والأول إلى متغير مستقل.

١. المرعشلي، أصول كتابة البحث العلمي ومناهجه، ص ١٣٣ – ١٣٩، عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، ص ١٢٢ – ١٢٦، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٣٧ – ١٣٨، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، المناهج العلمية في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٢٧ – ٢٨، محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ١١١ – ١١٢.

استخدام المنهج التجريبي في العلوم الانسانية

إنّ استخدام المنهج التجريبي في الجمادات والظواهر الطبيعية والأجزاء العضوية في الحيوانات والانسان والأمراض وعلاجاتها يعدّ استخداماً مناسباً وفي محلّه؛ لأنّ الجمادات والظواهر الطبيعية لا تتمتّع بأحاسيس قوية ولا تحظى بالذكاء العالي، ممّا يسهل عملية استكشاف الحقائق، وافتعال التجارب المصطنعة تظهر الحقائق الكامنة. ولأجل هذا فإنّ استخدام هذا المنهج يعدّ هو الأنجح فيها.

يقال: إنّ استخدام هذا المنهج في علم النفس بدأ عام ١٨٧٩م، ومن بعد ذلك دخل استخدامه في حقول المعرفة الإنسانية الأخرى.[١] بل استخدامه في علم النفس أصبح هو الأكثر والغالب من بين المناهج المستخدمة، ولذلك بات العلماء ينظرون إلى علم النفس كعلم تجريبي. بل التقسيم السابق لعلم النفس، وهو علم النفس التجريبي وغير التجريبي أصبح في غير محلّه، ويطلق على جميع أصناف هذا العلم، والتي تبلغ العشرات، تجريبية.[٢]

يقول الدكتور دويدري: «أفاد التجريب العلمي العلوم الطبيعية أعظم فائدة، إذ مكنها من صياغة الكثير من النظريات ووضع العديد من القوانين التي استند إليها التطبيق العملي، في ميادين هذه العلوم، ولا يشذ عن ذلك إلاّ علمان واسعان هما: علم الفلك، وعلم طبقات الأرض، أمّا العلوم الاجتماعية فقد اعتمدت ولا تزال تعتمد على التجارب التي تقع عرضاً، وبدون تدخّل الإنسان، شأنها في ذلك شأن علمي الفلك

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٥٢.

٢. العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٢ و ٢٥.

وطبقات الأرض، وإن كان علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية تمتاز بأنّ بعض الظاهرت طيّعة للتجريب في حدود ضيّقة».[١]

إذاً هو منهج يستخدم في جل العلوم ومنها العلوم الاجتماعية، وأوّل من استخدمه في علم الاجتماع هو أوجست كونت.[٢]

لكن هناك نقاشاً في نجاح أو عدم نجاح المنهج التجريبي في العلوم الانسانية أو العلوم التي محورها وموضوعها الانسان مثل علم الاجتماع والنفس، ولأجل هذا ذهب البعض إلى عدم نجاحه[٣]. وذلك ناشيء عن كون الانسان ممّا لا ينبغي التعامل معه كأي وجود مادي موجود في الكون مثل العناصر الطبيعية والنباتات وما شابه ذلك، أو أنّ الظاهرة الاجتماعية ذات خصوصية يصعب التحكّم في العوامل المؤثرة فيها.[٤]

هناك من لا يعده منهجاً ناجحاً في الظواهر الاجتماعية والإنسانية دائماً؛ وذلك للأسباب التالية:

أولاً: إجراء التجارب على المجتمعات وعلى أفراد محددين صعب، فقد لا يرتضون، وبحاجة إلى عملية إقناع وتبرير تبرز أهمية التجربة وفائدتها.

ثانياً: قد لا يظهر الانسان واقعه وأحاسيسه بنحو تلقائي بل قد يضمرها أو يبدي عكسها مراعاة لشؤون من قبيل الخجل والخوف وما شابه.

ثالثاً: قد يكون إجراء التجارب مقترناً مع مخاوف ومردودات سلبية تترك آثارها على الانسان لاحقاً، وهو أمر محتمل، فلنفرض إقامة تجربة وضع الإنسان تحت

---

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٢٨ – ٢٢٩.

٢. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٦٩.

٣. انظر: زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٢٩ – ٣٠.

٤. أبراش، المنهج العلمي، وتطبيقاته، ص ١٦٧.

ضغوط نفسية خاصّة لمعرفة ردود فعله، فإنّ هذه الضغوط قد تترك آثارها على جسم الانسان ونفسه لفترة أو في المستقبل، ممّا يدعونا للتحفّظ في إجراء هكذا تجارب.

وباعتبار طبيعة الانسان المعقّدة فكلّما تعقّدت القضايا المجرّبة أكثر كلّما تعقّدت الاستنتاجات وصعب على الباحث الخروج بنتيجة مقنعة.[١] ممّا يترك ترديداً في استخدام هذا المنهج في القضايا الاجتماعية.

ويسرد الدكتور إبراهيم أبراش عدة موارد تبدو عائقاً أمام استخدام المنهج التجريبي في العلوم الاجتماعية لكنّه يرفض في النهاية كونها عوائق، وهي:

١. تعقد الظاهرة الإجتماعية وتعدد متغيراتها.
٢. صعوبة ملاحظة الظاهرة الاجتماعية.
٣. صعوبة إجراء التجارب في العلوم الاجتماعية.
٤. عدم دقّة القوانين والنظريات الاجتماعية.[٢]

وهناك نقاشات غير قليلة فيما يخص موضوع إدخال الرياضيات وتكميم النوع، فتقول مادلين غراويتز في هذا الخصوص: «لقد اصطدم استعمال الرياضيات في العلوم الاجتماعية بالعوائق التي ذكرناها سابقاً. فمن جهة هناك المشكلة الكبرى التي يشكلها عدم تكييف الإدارة الرياضية مع العلوم الاجتماعية، ومن جهة ثانية هناك عداء من يأبون استعمال الرياضيات لأنهم لا يعرفونها، وهناك من جهة ثالثة الحماسة المفرطة لدى بعضهم الذين يطالبون تحت تأثير هاجس الحداثة، بالرياضيات دون أن تقلقهم أهمية المشكلات المطروحة ولا مدى النتائج المتوصل إليها. وسنترك هنا جانباً المشكلات النفسية حصراً، لنهتم بالمشكلة الأساسية وهي: هل تستطيع العلوم

١. انظر: عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ١٢٦ – ١٢٧، داوود، مناهج البحث العلمي، ص ١٠٠ – ١٠٢، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٤١ – ٤٢.

٢. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٨٤ – ٨٧.

الاجتماعية الإفادة من الأداة الرياضية؟».[١] وباعتبارها من القائلين بإمكانية التكميم في العلوم الاجتماعية ولو جزئياً تقول: «إنّ بعض العلوم الاجتماعية وعلى وجه الخصوص بعض القطاعات التقنية من هذه العلوم تتأقلم أكثر من سواها مع عملية تكميم. وهذا التأقلم آت من طبيعة المواد ذاتها التي تتيح هذه العلوم جمعها...».[٢]

تنقل مادلين غرويتز في هذا المضمار: «في رأي علماء الاجتماع العضوانيين Organicistes الأوائل أنّ المجتمع لم يكن بمقدوره أن يخضع للمنهج التجريبي، بسبب من ترابط عناصره من جهة، فتغيير شيء فيه كان يعني المجازفة بتغيير توازن المجموع، ومن جهة أخرى بسبب أبعاد المجتمع، فمن غير الممكن ملاحظة كلّ شيء فيه...».[٣]

والنقاش في هذا المجال ليس حديثاً بل يعود إلى بداية غزو المناهج الحديثة للعلوم، حيث يقول الدكتور إبراهيم أبراش: «وقد وقف العلماء في البداية موقف المشكك والمعارض لتطبيق المنهج العلمي في مجال العلوم الانسانية من منطلق أنّ الطبيعة البشرية لا تقبل الضبط والتكميم أو التجريب».[٤]

من هنا يُلجأ في تلك العلوم إلى مثل الاستبيان والمقابلة والمشاهدات العينية، وكذلك المقارنة بين المجتمعات المختلفة لفهم علية بعض الظواهر الاجتماعية. لكن مهما توسّعت دائرة الاستبيانات والمقابلات فإنّا لا نتوقّع من الاستنتاجات التي تخرج منها أن تكون يقينية مائة بالمائة. وهذه طبيعة القضايا المستنتجة من آليات من هذا القبيل.

---

١. غراويتز، مناهج العلوم الاجتماعية، ص ٢٥.

٢. المصدر السابق، ص ٢٥ – ٢٦.

٣. المصدر نفسه، ص ٩٨.

٤. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٨٢

اصطناع التجارب في الانسان صعب جداً أو غير ممكن أحياناً، فمثل تجريب السجن أو الابتلاء بالأمراض ممّا لا يرتضيه أحد من البشر فلا يمكن تجريبه. ولأجل هذا يختار عيّنة من الواقع ممّن ابتلوا بنحو غير مقصود بهذه التجارب، وإجراء استبيان أو مقابلات معهم للوصول إلى النتائج التي يتوخاها الباحث.

بينما يذهب آخرون إلى أنّ «التجريب المخبري هو الطريقة الأكثر إحكاماً لجميع البيانات في العلوم الاجتماعية. يقتضي التجريب المخبري خلق ظروف مخبرية في البيئة حيث يمكن تعديلها وتكييفها من قبل الباحث، أي أنّها بيئة محكمة. يسمح المخبر بمحاكاة خصائص معيّنة للبيئة الطبيعية إلى جانب إمكانية تطويع عنصر أو أكثر، المتغيرات المستقلة، من أجل ملاحظة الآثار الناتجة».[١]

وقد عدّ هذا نقصاً في العلوم الاجتماعية، فقد ورد عن فان دالين: «... وإذا لم يتيسر تطبيق هذا المنهج (أي التجريبي) على الظاهرات الاجتماعية، فإنّه يبدو من المعقول أن تظل العلوم الاجتماعية قاصرة بدرجة كبيرة إن لم يعق سيرها نحو قدر أكبر من الدقة».[٢]

يقول الدكتور ساعاتي: «لقد كانت أكبر مشكلة تواجه العلماء _ كما ذكرنا _ هو مشكلة قياس الظواهر الاجتماعية.. إلاّ أنّ هذه المشكلة لم تعد مشكلة عاتية بعد أن توغل علماء العلوم الانسانية في استخدام البحث الإحصائي من أجل دراسة درجة الاختلاف بين المتغيّرات للوصول إلى أحكام أكثر دقة».[٣]

وقد أرجع البعض سبب هذا النقاش إلى الأمور التالية:

---

١. فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ٢١٩.

٢. فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣٧٥.

٣. ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، ص ١٠٥.

الأول: عائق الذاتية، وهو يتجلّى في اتّباع الذاتية لدى دراسة الظاهرة الانسانية، والحكم عليها وفق ما رسخ في ذهن الباحث، ورؤيته للانسان تحجب الرؤية الواضحة والمستقلة المجرّدة عن الترسبات الذاتية لدى الباحث.

الثاني: صعوبة التحكّم في الظاهرة الانسانية؛ وذلك إمّا لتركيبها المعقد أو لتفردها في المكان والزمان، فهي ظاهرة متداخلة العناصر بين ما هو اقتصادي، واجتماعي، ونفسي وسياسي وغيره، ومن الصعب فصل هذه العناصر. وقد أدّت هذه الصعوبة بالبعض للتشكيك في إمكانية وضع قوانين اجتماعية أو تطبيق المنهج العلمي في دراسة المجتمع.[١]

الثالث: الليونة الاصطلاحية، فإنّ العلوم الانسانية عموماً ذات مطاطية بطبيعتها، وغير دقيقة في ظواهرها، والاختلاف فيها أكثر بكثير من الاختلاف في العلوم الطبيعية، ومتطوّرة ومتغيّرة على طول الزمان.

الرابع: القياس الكمي لما هو كيفي (تكميم النوع)، فإنّ المناهج الحديثة تدعو إلى تكميم النوع، وهو غير ممكن في الظاهر الانسانية، فهي ظاهرة كيفية، والتكميم فيها لا يكون دقيقاً دائماً، وحتّى الاحصائيات فإنّها لا تعكس الدقّة التي تتحكّم في الظواهر الطبيعية، ولا يمكن إبداع آليات للظاهرة الانسانية تحكي الكمية فيها على غرار آليات الظواهر الطبيعية مثل آلية كشف الحرارة والسرعة.[٢]

وقد ظهرت في هذا المجال عدّة مدارس سعت لأن تكون بديلة عن المناهج العلمية والمنهج التجريبي بالخصوص، وبعد ما يسردها الدكتور إبراهيم أبراش[٣] يخرج

١. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٥٢ – ٥٣.

٢. انظر: الانصاري، أبجديات البحث العلمي، ص ٤٩ – ٥٧، محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ١٣٩، غرايبة وآخرون، أساليب البحث العلمي، ص ١٥ – ١٧.

٣. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٩٤ – ٩٧.

بالنتيجة التالية: «إلاّ أنّ هذه التيارات أو المدارس الفكرية لم تستطع زعزعة الموضوعية والمناهج العلمية التي تأخذ بها، بل وجدت معارضين أشداء لها، يعتبرون أنّ اعتماد هذه المدارس وجهات نظر المشاركين في الظواهر أو على ذات الباحثين سيبعد البحث العلمي عن الحقيقة، ويجعله حقل فوضى تسيطر عليه الأهواء الذاتية والأيدلوجيا».[١]

لكن يبدو أنّ الانتصار كان حليف أنصار تطبيق المناهج الحديثة وبخاصة التجريبي في هذا المضمار، والبحوث الحديثة الواردة في هذا المضمار تحكي هذا، وأكّده البعض بقوله: «إلاّ أنّ الإنجازات التي حققتها الطرق العلمية لدراسة وفهم المجتمع أضعفت معسكر المشككين، وأكّدت إمكانية تطبيق قواعد المنهج العلمي في دراسة المجتمع، ولكن ليس بنفس الطريقة التي تدرس بها الظواهر الطبيعية، مع الإقرار بأنّ هناك حدودا ومحاذير يجب أن يؤخذ بها عند تطبيق قواعد المنهج العلمي».[٢]

وقد وردت أقسام للتجارب التي تجري في الحقل الاجتماعي، وهي مثل: تجارب صناعية في ظروف معيّنة ومعزولة ومتحكّم بها، وتجارب طبيعية دون أي يتحكّم بها، وتجارب قصيرة المدى وطويلة المدى، كدورات محدّدة بأمد قصير أو دورات طويلة الأمد مثل الدراسة الجامعية على العموم. وقد يستخدم في هذه التجارب مجموعة واحدة تجرى عليها عدّة تجارب أو تستخدم مجموعات متعدّدة...[٣]

١. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٩٧.

٢. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ٨٢

٣. انظر: محمد قاسم، المدخل إلى مناه البحث العلمي، ص ١٣٤ – ١٣٥.

أقسام التجربة

أقسام التجربة هي أصناف وأشكال التصاميم الكلية التي يمكن أن يعتمدها الباحث في سبيل إثبات فرضه، وهي متنوّعة، ولكلّ منها موارد استخدام خاصة، واستخدام أي منها يتوقّف على أمور مثل: نوعية البحث والفرض، وإمكانية إعمال التجربة في الظروف التي يعيشها الباحث، وإمكانياته المادية والعلمية والمختبرية وما شابه.

وأصنافها هي كما يلي:

التجارب المعملية والتجارب الميدانية Laboratory and Field Experiments

هناك نوعان من التجارب، هي:

التجارب المعملية: وهي التجارب التي تقام في مناخ تجريبي مصطنع منسجم مع الهدف الذي يتوخّاه الباحث ويساعده على دراسة المتغيّرات.

التجارب الميدانية: وهي التجارب التي تتمّ في ظروف عادية طبيعية غير مصطنعة، من قبيل الأفراد المحددين أو طلاب مدرسة أو موظفي مؤسسة.

ومن المفروض في التجارب الميدانية أن لا يطّلع المبحوثين ولا يحصل لديهم ولو ظن بأنّهم مراقبون أو موضع تجارب معيّنة؛ لأنّ ذلك يؤثر على البحث وقد يجعلهم يتصنّعون، ممّا يشكّل مانعاً من تبلور نتيجة صادقة ومقبولة للبحث. وهذا طبعاً لا ينافي بلورة مجاميع متكافئة لتجريب متغيّر على كلّ منها، ثمّ تتبادل المجاميع المتغيّرات، فيجرّب المتغير (أ) على المجموعة الأولى والمتغيّر (ب) على المجموعة الثانية ثمّ يتبادلان المتغيّر وهكذا باقي المتغيّرات.

التجربة المرتجلة: وهي التجربة التي يقوم بها الباحث في بداية أمره وفي المراحل الأولى، حيث يكون جاهلاً بالموضوع، ولا فكرة لديه تجاهه، ولا تحكّم فيها، بل يكون تعامله معه ببساطة ودون توفير ظروف خاصة. ويُذكر من أمثلة هذا الصنف من

التجربة هو استخدام بعض الأدوية على حيوانات قليلة الأهمية والقيمة لتجربة ردود فعلها.

وهي على قسمين أيضاً، القسم الأول هو التجربة المرتجلة المباشرة، وهذه التسمية باعتبار أنّ الباحث بنفسه باشر بالتجربة، ومثاله ما تقدّم من إعطاء الدواء للحيوان وتجريبه عليه بنحو مباشر. والقسم الثاني هو التجربة المرتجلة غير المباشرة، وذلك بأنّ لا يقوم بتجريب ما يريد تجريبه على الموضوع بنحو مباشر بل تكون هناك ظروف خاصة تؤدّي إلى التجربة المرادة دون مباشرة الباحث، وذلك من قبيل تجربة حياة الانسان مع نقص في أحد الأعضاء، فإنّ تجريب هذا الأمر على انسان ما أمر غير مقبول لكنّ الطبيعة أو حادثاً ما قد يؤدّي إلى قطع ذلك العضو، فتحصل هذه التجربة دون تدخّل ومباشرة من قبل الباحث.

التجربة العلمية الحقيقية: وهي التجربة التي يقوم بها الباحث للتحقّق من صحّة الفروض. ومجمل التجارب التي يقوم بها الباحثون في المختبرات تصلح أن تكون مثالاً لهذا الصنف من التجارب.

وهذا الصنف من التجربة يقسّم إلى قسمين:

الأول: التجربة الفعّالة Active experiment.

الثاني: التجربة المنفعلة Passive experiment.

ويوضّح هذان القسمان من خلال المثال التالي: يريد العالم الفسيولوجي أن يعرف كيف تتمّ عملية الهضم في جسم الإنسان، فتارة يقوم بإيجاد شق في أمعاء الانسان لكي يشاهد كيف تتمّ عملية الهضم، عندئذ تكون التجربة فعالة، وأحياناً أخرى يأتيه مصاب برصاصة في أمعائه على الفسيولوجي أن يخرجها. فلا يحتاج الفسيولوجي هنا إلى عملية إيجاد ثقب في الأمعاء بل الثقب موجود عملياً، وما يقوم به العالم عبارة عن

مشاهدة عملية الهضم من خلال الثقب الموجود. والتجربة هنا تسمّى منفعلة، إذ لم يصرف عليها جهد لإيجاد ثقب في الأمعاء.[1]

طرق وتصاميم قديمة لاكتشاف العلية (طرق جون ستيوارت مل)

من الأهداف الأساسية لعملية التجريب هو الكشف عن العلل في نظام الكون. وهذا الأمر كان باعثاً لاندلاع نقاش حول كيفية وفلسفة استكشاف العلة من خلال عملية التجريب. فكانت هناك عدّة آراء وتصاميم للتجارب تسعى لتعيين العلل.

حدّد جون ستيوارت مل الطرق التي تكشف عن الروابط العلية وفي النتيجة القوانين التي يمكن استخلاصها من التجارب، وهي بالنحو التالي:

١. **طريقة المتلازم في الوقوع (Agreement method)**، وهي تفترض أنّ العلة والمعلول متلازمان دائماً، فأينما وجدت العلة وجد المعلول. وكمثال: حيثما طلعت الشمس زادت درجة الحرارة، وهذا دليل على أنّ الشمس هي سبب وعلة لارتفاع درجة الحرارة. وعلى فرض تلقي الشؤون الاجتماعية بمثابة الشؤون التكوينية، ففي مثال الحجاب، الذي هو ظاهرة اجتماعية، إذا لاحظنا أينما كان هناك تنامي في الوعي الديني كان هناك التزام بالحجاب، أمكننا الخروج بنتيجة أنّ سبب تنامي الحجاب في مجتمع ما هو تنامي الوعي الديني فيه؛ لأنّ الحجاب يحصل حيث حصل الوعي الديني. فهناك تلازم في الوقوع بينهما.

٢. **طريقة التلازم في التخلّف (diffrence method)**، وفي مثال الشمس والحرارة نجد أينما انعدمت الشمس حلّت البرودة أو انتفت الحرارة، ممّا يدلّنا

---

١. عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٤٦ – ٤٨، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٣٩ – ١٤٠، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١١٨ – ١١٩، محمد، مناهج ومشاكل العلوم، ص ٥٦ – ٥٧، العيسوي، مناهج البحث في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٠٩ – ١١٥، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٣٦ – ٢٣٨.

على كون الشمس هي سبب وعلة الحرارة. وفي مثال الحجاب لو كان مجتمعان متساويين في جميع الظروف إلاّ في الوعي الديني فنشهد عدم الالتزام بالحجاب حيث لم يكن وعي ديني. والنتيجة التي نصل إليها هي: إذا انعدم الوعي الديني انعدمت حالة الحجاب، ما يعني أنّ الوعي الديني هو العلة والسبب في التزام النساء الحجاب.

٣. **طريقة التلازم في الوقوع والتخلّف (Joint of agreement and difference)**، وهي جمع بين الطريقتين السابقتين، بأن يقال: إذا كان العامل (أ) هو سبب وعلّة وجود المعلول فلا بدّ أن يكون غياب (أ) عاملاً لغياب المعلول. وفي هذه الطريقة ينبغي اختبار العلة وتأثيرها على المعلول في الوقوع والتخلّف معاً، بعكس الأولى التي تختبر تأثير العلة في جانب الوقوع فقط، وبعكس الثانية التي تختبر العلة في حالة التخلّف فقط.

٤. **طريقة التغيّر النسبي (method of concomitant variation)**، تعتمد هذه الطريقة على أنّ المعلول يتغيّر زيادة ونقصاناً بزيادة العلة ونقصانها. ومثاله: أن يشاهد الباحث أنّ زيادة عدد ساعات الدراسة يؤدّي إلى زيادة تحصيل الطالب، ونقصانها يؤدّي إلى النقص في تحصيل الطالب، وبذلك يمكن للباحث أن يثبت العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي وعدد ساعات الدراسة.

٥. **طريقة العوامل المتبقيّة (method of residues)**، وهي تعتمد مبدأ واحداً وهو إذا كان هناك علتان هما: (أ و ب) فقط لا غير، وهناك معلولان للعلتين هما: (ج و د) وقد ثبت للباحث علية ألف لجيم، فبإمكانه الخروج بنتيجة هي: علية باء لدال؛ لعدم وجود علة أخرى. ومثاله: أن يكون هناك نوعان من السماد (أ و ب)

يستخدمان لبعض الأشجار يزيدان من طولها وخضارها، فإذا اكتشف الباحث علية سماد ألف في زيادة طول الأشجار، يمكنه استنتاج علية باء لخضارها.[١]

اعتراضات على طرق جون ستيوارت مل

لكن هذه الطرائق واجهت اعتراضات:

منها: الكثير من الظواهر _ وبخاصة الاجتماعية _ لا تخضع لعامل واحد بل عدّة عوامل، فتحصيل الطالب يخضع لعدّة عوامل متشابكة مثل حبّه للدراسة وتوافر الظروف الاقتصادية والمعيشية وذكاءه وأمور أخرى، وتحصيله ليس معلول علّة واحدة فقط.

ومنها: قد تحدث ظاهرة معيّنة نتيجة عامل خاص في ظرف معيّن، ونفس الظاهرة تحدث نتيجة عامل آخر في ظرف آخر. فالطالب قد يرسب في امتحان الفيزياء نتيجة عدم مطالعته وطالب آخر يرسب نتيجة كرهه لهذه المادة، وهكذا.

ومنها: الكثير ممّا يتصوّره الباحث عللاً هي في حقيقتها ملازمات، وتحكمها حالة تلازم لا علية، فكثرة ساعات الدراسة تلازم النجاح في الامتحان وليست علة له.[٢]

١. دونر، وفمرتون، جون ستيوارت مل، ص ٢٢٣ – ٢٣٠، زيدان، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ٩٣ – ٩٧، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٣١ – ١٣٥، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٧٧ – ١٩٣، بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٦٣ – ١٧٠، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٣٩ – ٢٤٠، محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ١٢٨ – ١٣١.

٢. زيدا، الاستقراء والمنهج العلمي، ص ٩٧ – ٩٩، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٢٥ – ١٢٧، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٣٨ – ١٣٩ و ١٧٧ – ١٩٣، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٠٨ – ٢٠٩.

طرق حديثة لاكتشاف العلية والقوانين

هناك عدّة طرق وتصميمات حديثة اعتبرت بديلة عن الطريق والتصاميم التي وردت عن جون ستيوارت مل، والتي وردت بعض الملاحظات عليها، وهي:

الطريقة الأولى: التجربة البعدية، وفيها يختار الباحث عينتين عشوائيتين ومتكافئتين من مجتمع البحث، ويدخل تغييراً في المتغيّر المستقل (التجريبي)، وبعد إيجاد التغيير يقيس المجموعتين ويقارن بين العينتين لينظر في الاختلاف بينهما.

الطريقة الثانية: التجربة القبلية البعدية باستخدام مجموعة واحدة، وذلك بأن تستخدم مجموعة واحدة ويجرى قياس على المجموعة قبل التجربة وقبل إدخال تغيير في المتغير التجريبي، ثمّ إجراء قياس آخر بعد إجراء التجربة، ثمّ يحسب الفرق بين القياسين القبلي والبعدي.

الطريقة الثالثة: التجربة القبلية البعدية باستخدام مجموعتين، بأن يختار مجموعتين عشوائيتين متكافئتين، ثمّ تجرى عملية القياس القبلي على المجموعة الضابطة، وبعدها يتمّ إدخال تغيير في المتغيّر التجريبي (المستقل) على المجموعة التجريبية فقط دون الأخرى، ثمّ يقوم الباحث بإجراء عملية القياس البعدي على المجموعة التجريبية فقط، ثمّ ينظر في الفرق بين القياس القبلي والبعدي الذي حصل بتأثير المتغيّر التجريبي (المستقل) وحده. فالقياس يتمّ مرة واحدة على المجموعة الضابطة بينما القياس يتم على المجموعة الأخرى (التجريبية) مرة قبل إيجاد التغييرات وأخرى بعد إيجاد التغييرات، ثمّ تقارن النتائج مع بعضها الآخر للخروج بنتيجة.

وطرائق أخرى أكثر تعقيداً من حيث استخدام مجموعات أكثر أو بأنحاء أخرى من التغييرات.[١]

طرق اكتشاف العلّة عند مفكري الإسلام

لعلماء الإسلام ومفكّريهم السبق في الإبداع في هذا المجال واكتشاف الطرق المؤدّية إلى اكتشاف العلّة.وقد كان لعلماء أصول الفقه السبق في هذا المجال، وتنبّهوا إليها قبل جون ستيوارت وغيره بقرون.

لقد ورد عن الإصوليين في مجال البحث في القياس الأصولي الكثير من الطرق الكاشفة عن العلّة، بالطبع بعضها تخصّ النصوص ولا يمكن تعديتها إلى الطبيعة بل تكون خاصّة بالنصوص وبخاصة النصوص الدينية مثل تنقيح المناط وتحقيق المناط فإنّها تكشف عن العلل لكن في اطار الألفاظ وليس الطبيعة لكن ليس جميعها من هذا القبيل، فإنّ بعضها مثل السبر والتقسيم والدوران تصلح طرقاً لاكتشاف العلّة حتّى في الطبيعة والأمور الطبيعية كذلك.[٢]

التصميم التجريبي

ما ورد في الطرق التي تحدّد العلية، سواء القديمة منها أو الحديثة، هي في حقيقتها تصاميم للتجربة لأجل الخروج بنتيجة تحدّد من خلال عنصر العلة والمعلول. ومن المهم قبل الإتيان بالتجربة أن يقوم الباحث بتصميمها، والتفكير بالتصميم المناسب

١. انظر: زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٣٥ — ١٤٣، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١١١ - ١١٢، صابر، وخفاجة، ٦٥ - ٧٣.، محمد قاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، ص ١٣٥ — ١٣٨.

٢. انظر: العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ٢٠٢ — ٢٢٨.

لموضوعه. ومن الطبيعي أنّ التصميم يختلف باختلاف الموضوع، ولا يمكن اعتماد تصميم واحد لجميع المواضيع والتجارب العلمية، كما لا يمكن تفضل تصميم واعتباره النموذجي لجميع التجارب بل الأمر مختلف ويتوقف على صنف الموضوع.

وفي هذا المجال على الباحث أن يهمّ بالاستفادة من تجارب الأساتذة وأصحاب الخبرة في هذا المضمار. وهناك الكثير من التصميمات المدوّنة للعلوم التي يصلح فيها المنهج التجريبي، وعلى الباحث أن يختار ما يناسب موضوعه من التصميمات التي توصله إلى فرضه الذي يسعى لإثباته أو نفيه، وذلك بعد إجراء دراسات للتصنيفات الواردة ودراسة مزاياها وعيوبها.[١]

وقد أورد البعض المحكّات والأمور التي تحدّد كون التصميم جيداً أم لا، وهي:

١. كون التصميم يحقق الفرض الذي يسعى الباحث للتحقّق منه.
٢. التصميم الذي يكون فيه المتغيّر التجريبي يتمتع بقدر كاف من التأثير ويمكنه أن يسبب تغييرات معيّنة تساعد الباحث فيما يسعى إليه.
٣. قدرة الباحث على ضبط المتغيرات الخارجية، بحيث ينتفي مع هذا التصميم أي تأثير للمتغيرات الخارجية.
٤. إمكانية تعميم النتائج من خلال هذا التصميم على غير المتغيّرات التابعة التي أجريت عليها التجربة.[٢]

خطوات المنهج التجريبي

يمكن بيان خطوات المنهج التجريبي في إعداد البحوث كما يلي:

---

١. فرانكفورت ناشمياز، وناشمياز، طرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ص ١٠٧ – ١٥٧.

٢. انظر: صابر، وخفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٦٤ – ٦٥، فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣٦٠ – ٣٧٥.

١. صياغة مشكلة البحث وتحديد أبعادها.
٢. صياغة فروض الدراسة وعلاقاتها المختلفة.
٣. تحديد وسائل وأدوات القياس المناسبة التي يمكن أن تساعد على قياس نتائج التجربة والتأكد من صحتها.
٤. إجراء الاختبارات الأولية بهدف تحديد مواطن الضعف في الفرضيات المصاغة.
٥. تحديد مكان وموعد وزمان إجراء التجربة.
٦. التأكد من دقة النتائج من خلال تصميم اختبار دلالة لتحديد مدى هذه الثقة.
٧. إعداد التصميم التجريبي الذي يراد استخدامه والذي يبين العلاقات بين المتغيرات المراد دراستها، واختيار العينة المناسبة للدراسة والممثلة لمجتمع البحث.
٨. تحديد العامل أو العوامل المستقلة المنوي إخضاعها للتجربة.

هذه هي الخطوات الأساسية وقد يختلف في قضايا من قبيل عدد الخطوات أو تقديمها وتأخيرها وما شابه.[١]

شروط التجريب

ذكر البعض عدّة شروط للتجريب، هي:
١- تحديد الموضوع بدقة.
٢- وضوح إشكالية البحث.
٣- وضوح ودقّة متغيرات البحث.

١. انظر: العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ١١١ – ١١٢، داوود، مناهج البحث العلمي، ص ١٠٢ – ١٠٥، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١١٧ – ١١٨، بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٢٨ – ١٢٩، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٤٠ –

٤- التطبيق الدقيق للاختبارات التجريبية للفرضيات.

٥- وضوح ودقة فرضيات البحث.

٦- تأمين احتياجات التجربة من أجهزة القياس وأدوات البحث.

٧- التطبيق الدقيق لأدوات جمع البيانات، وحسن اختيارها.

٨- تكرار التجربة بما يسمح بتعميم النتائج.

٩- عند تعسّر إجراء التجربة مباشرة أو عدم إمكانها يلجأ الباحث إلى التجربة البديلة وهي اعتماده على الإحصائيات والبيانات وتحليلها بدلاً عن التجربة.[١]

وحصرها بعض آخر بشرطين هما:

أولاً: تكافؤ المجموعة الضابطة مع المجموعة التجريبية وتساويهما من جميع الجوانب التي يمكن أن تكون مؤثّرة في النتيجة. ويتمّ هذا من خلال انتخاب المجموعتين بنحو عشوائي. فلو اختار مساحة من الأرض تحظى بكمية كبيرة من المياه ومساحة من الأرض لا تحظى بكمية كافية من المياه ويريد تجريب السماد عليها، كان التجريب غير صحيح؛ لعدم تكافؤ المجموعة، ومن المحتمل أنّ كمية الماء مؤثرة في النتيجة.

ثانياً: السيطرة التجريبية، أي سيطرة الباحث على جميع المتغيّرات الدخيلة في المعالجة (لا خصوص المتغير المستقل والتابع) وعزل تأثيرها عن التجربة خلال فترة التجريب. ففي مثال الأسمدة لنفرض أنّ هناك خمسة أنواع أسمدة فيحذف الباحث أربعة أو يتحكّم بكميتها ويبقي على السماد الذي يريد تجريبه لغرض الخروج بنتيجة تخصّ السماد موضع التجريب.

---

١. زرواتي، مناهج وأدوات البحث، ١٢١ – ١٢٢، وانظر: فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٣٥٢ – ٣٦٠.

وبتوافر هذين الشرطين يمكن الخروج بنتيجة السببية وتأثير المتغيّر المستقل على المتغيّر التابع بنحو السببية، ودون ذلك لا يمكن الوثوق بالسببية وتفتقد التجربة الموضوعية والعلمية.[١]

ملاحظة الجانب الأخلاقي في المنهج التجريبي

رعاية الشأن الأخلاقي في التجريب من الشؤون المهمة التي لا ينبغي الغفول عنها. وعلى سبيل المثال فيما يخصّ بعض التجارب لغرض التأكّد من نجاح العقاقير على المبتلين بالأمراض والمرضى من البشر والحيوانات، تستخدم حيوانات صغيرة مثل الفأر لأجل التجربة. وبعد مساعي حثيثة من قبل دعاة حقوق الحيوانات وتطوّر علوم البشر في العقود الأخيرة ابتدعت رقائق تشابه حالات الانسان وفيزيولوجيته تجرى عليها التجارب. وبرغم أنّ نسبة التشابه غير تامّة ولا تحاكي جسم الانسان بحذافيره إلاّ أنّها تستخدم دون الانسان خوفاً من تعرّض جسمه للمضار وارتكاب ممارسات غير اخلاقية وخارجة عن اطار القانون العرفي والدولي.

أسباب الأخطاء في التجربة

هناك أخطاء كثيرة تحصل للباحث عموماً ومهما كان منهجه، وقد ورد لها تقسيمات عديدة مثل الأخطاء الشخصية والتقنية والتي تعرف أسبابها و...[٢] لكن عدّة أسباب تُذكر كعوامل تؤدّي إلى خطأ في التجربة بالخصوص، هي:

١. اختلاف المواد المستخدمة في التجربة والتحليل المعملي، سواء كان الاختلاف في الكمية بزيادة مادة ونقصان أخرى، أو بالجودة من حيث أن بعضها خالصة وأخرى يشوبها بعض الزوائد وهكذا.

---

١. المرعشلي، أصول كتابة البحث العلمي ومناهجه، ص ١٣٩.

٢. حسن، أصول البحث العلمي، ص ٣٢ – ٣٦.

٢. أخطاء الحواس، فإنّ الباحث قد يحصل لديه شرود ذهني أو ضعف في الإدراك الحسي ممّا يخلّ في ملاحظته وتجربته، وفي النتيجة يؤثّر سلباً على نتائج التجربة.
٣. دقّة الآليات، فإنّه كلّما زادت دقّة الآليات كلّما زادت دقّة النتائج والعكس بالعكس. ومن الطبيعي أن تتأثر النتائج بعمر الآليات باعتبارها تستهلك بمرور الزمان وبكثرة الاستخدام.
٤. اختلاف قراءات الباحثين وتفسيرهم للنتائج، فقد يقرأ الباحث النتائج أو يفسّرها بنحو يختلف عن قراءتها أو تفسيرها من قبل باحث آخر. والباحث هنا بمثابة إحدى الآليات المستخدمة في التجريب، كما أنّها قد تؤثّر في النتائج كذلك الباحثين والملاحظين فإنّهم قد يؤثّرون في النتائج.
٥. ميول الباحث وتوجّهاته وعواطفه تجاه فكرة أو رأي ما تعدّ أموراً مؤثرة كثيراً في صواب وخطأ التجربة.[١]

مزايا المنهج التجريبي

عدّة مزايا تشجّع الباحث لاستخدام هذا المنهج، وهي:

١. إمكانية تكرار التجربة وإثبات النتائج متى أمكن، وبآليات سهلة القبول والتصديق، وبذلك يتسنّى للباحث ولغيره التأكّد من الصدق حيثما شاءوا.
٢. إمكانية التحكّم بالمتغيّرات لإثبات الربط السببي بينها، وذلك من خلال التحكّم بجميع المتغيّرات التي يحتمل لها دور.
٣. إمكانية دراسة العلاقات العلية بين متغيّرات الظاهرة بصورة أدق ممّا عليه المنهج الوصفي.

---

١. عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ٤٥، العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث، ص ١٠٨ – ١٠٩.

عيوب المنهج التجريبي

ذكرت عدّة عيوب ملحوظة على هذا المنهج، وهي:

١. كون البيئة الاصطناعية المستخدمة في هذا المنهج تمنح الفرصة للفرد الذي يراد إجراء التجربة عليه للتصنّع وإظهار ما يخالف الواقع والحقيقة.

٢. اعتماد هذا المنهج العيّنة من ضمن الأمور التي تترك ترديداً في النتائج؛ باعتبار أنّ العيّنة قد لا تمثّل المجتمع المطلوب، وفي النهاية يشكّك في إمكانية تعميم النتائج الحاصلة من التجربة على العيّنة.

٣. باعتبار اعتماد هذا المنهج أدوات ووسائل تقنية فإنّ تطورّها يزيد من دقّة النتائج، وفي النهاية تكون النتائج دائماً موضع ترديد وشك باعتبار إمكانية تطوّر الوسائل والأدوات واكتشاف نواقص فيها لم ينتبه لها الباحثون.

٤. إجراء التجارب يستدعي بعض الإجراءات الإدارية والقانونية، وكلّما كانت التجارب حساسة ومهمّة كلّما تعقّدت هذه الاجراءات، ولذلك قد يصعب على الباحث إجراؤها وتنفيذها. إنّ التجارب إذا كانت على بعض الحيوانات فإنّ الأمر يستدعي أخذ رخصة من الجهات المختصة، مع أنّ العملية ستواجه معارضة من قبل حماة حقوق الحيوانات، والتجارب في المجالات الفيزيائية إذا كانت خطرة فتستدعي أخذ رخصة من عدّة جهات. والتجارب إذا كانت في المجال الاجتماعي أو النفسي استدعت إجازات عديدة من جهات عديدة، فإجراء تجارب على طلبة جامعة أو مدرسة غير مسموح به إلاّ بعد أخذ الرخص اللازمة.[1]

١. انظر: داوود، مناهج البحث العلمي، ص ١٥٥ – ١٥٦، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٤٥ – ١٤٦، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ٢٥٢ – ٢٥٣.

الفصل التاسع

المنهج التاريخي Historical Method

تعريف المنهج التاريخي

يُعرف التاريخ بأنّه: كلّ ما حدث. أو هو رواية وتدوين كلّ ما حدث.[١]

والبحث التاريخي هو تسجيل ووصف الأحداث الماضية والوقائع وتحليلها وتفسيرها على أسس منهجية علمية دقيقة لفهم الحاضر والمستقبل.[٢]

أو هو وصف الحقائق التي حدثت في الماضي بطريقة تحليلية ناقدة.[٣]

أو البحث الذي يوظف التاريخ إمّا من أجل معرفة علمية لأحداث الماضي أو لمصلحة البحث العلمي لواقع الظواهر المعاصرة.[٤]

والمنهج التاريخي والذي يسمّى أحياناً بالمنهج الاستردادي هو الطريقة أو النظام العلمي المستعمل في البحث لأجل الوصول إلى الحقائق التاريخية.[٥]

---

١. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٥١.

٢. العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ٧٩.

٣. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٥١.

٤. أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٣٧.

٥. بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٩ و ١٨٣.

أو هو طريقة البحث في فهم الحاضر والتنبّؤ بالمستقبل في ضوء خبرات الماضي وأحداثه، ومعرفة الظروف والأسباب والملابسات والخبرات والمواقف التي مرّ بها الإنسان منذ بداية حياته.[١]

أو مجموعة الطرائق والتقنيات التي يتبعها الباحث التاريخي والمؤرخ للوصول إلى الحقيقة التاريخية، وإعادة بناء الماضي بكلّ وقائعه وزواياه، وكما كان عليه في زمانه ومكانه وبجميع تفاعلات الحياة فيه.[٢]

ملاحظات عامة حول المنهج التاريخي

١. ورد عن البعض تسمية هذا المنهج بالمنهج الوثائقي كذلك؛ وذلك لاعتماده أساساً الوثائق التاريخية، ولعدم تخصيصه بالبحوث التاريخية.[٣] كما يسمّى أحياناً بالمنهج الاستردادي[٤] أو الاسترجاعي[٥]؛ باعتباره يسترجع حوادث سابقة ويعيد تصويرها.
٢. أهمّ نقطة يرتكز عليها هذا المنهج هو تتبّع الظاهرة أو الموضوع المراد دراسته عبر التاريخ؛ وذلك لمعرفة ما كان وما أصبح وما سيكون، عسى أن يعمّم هذا التتبّع على باقي الظواهر التي تحصل في المستقبل.

---

١. انظر: ضاحي، محاضرات في منهج البحث التاريخي، ص ١١، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٠٢ – ١٠٣.

٢. دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٥١.

٣. العزاوي، أصول البحث العلمي، ص ٢٢، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٩٦، الأنصاري، أبجديات البحث العلمي، ص ٧٤.

٤. بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٨ – ١٩، ساعاتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، ص ٤٨.

٥. بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٩ و ١٨٣، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٣٦.

٣. هناك منهج ذات صلة، وهو المنهج السردي، وهو في الحقيقة ذات المنهج التاريخي إلاّ أنّه يسعى لرواية التاريخ والسير دون الاهتمام بتفسير أو تحليل الحوادث التاريخية والسير.

٤. المنهج التاريخي يختلف عن المذهب التاريخي Historism وهو المذهب الذي يسعى لتفسير كلّ شيء في ضوء ملابساته التاريخية، ويرى عدم إمكانية الحكم على أي شيء من موقف وحادث تاريخي وبخاصة الفكر إلاّ من خلال معرفة الظروف والملابسات التي نشأت وسطها تلك المواقف والحوادث والأفكار.

٥. لا شكّ في أهمية الدراسات التاريخية، وهي أحياناً بالنسبة إلى بعض العلوم مثل العلوم الدينية تحكي الظروف التاريخية التي تبلورت من خلال التعاليم والمفاهيم الدينية، وشأن نزول الآيات هي في الحقيقة الظروف التاريخية التي نزلت في كنفها الآيات، ودراستها هي دراسة تاريخية لمواضيع دينية. وكما نعلم فإنّ دراسة شأن نزول الآيات علم تنبّه إليه علماء المسلمين منذ القرون الأولى لظهور الإسلام. وهذا يحكي تجذّر الدراسات التاريخية والمنهج التاريخي في عقلية المسلمين، كما يحكي دورهم ومساهماتهم في هذا المضمار.

٦. لا يراد من المنهج نفس البحث التاريخي، بل يراد منه طريقة خاصّة من البحث الذي يستفاد فيه ممّا دوّن من التاريخ، على سبيل المثال إذا أردنا أن نستخدم المنهج التاريخي في تعريف علم الأصول فنورد أوّل تعريف لهذا العلم ورد في القرن الثاني من الهجرة ثمّ التعريف الذي ورد له في القرن الثالث ثمّ في القرون الأخيرة ثمّ في العهود الأخيرة. وفي هذا الحالة قد

استفدنا من المنهج التاريخي وأعملنا التاريخ في سرد تعاريف اصول الفقه وتعليمه للطالب.

أو نريد تعليم صناعة محرّك السيارات فنورد توصيف المحرّك الأول في هذا المجال ثمّ نورد التطوّرات التي طرأت عليه تدريجياً إلى أن نصل إلى آخر نسخة منه تنصب في السيارات المتطوّرة حالياً. فهذا منهج تاريخي استخدم في تعلم الطالب، وهو منهج ناجح في التعليم، ويؤثّر كثيراً في استيعاب الفكرة المراد تعليمها، ويسهّل على الطالب هضمها.

٧. تكمن صعوبة المنهج التاريخي في أنّه بحاجة إلى مطالعات خارجة عن مطالعات الاختصاص، فالمختص في علم الفيزياء إذا أراد أن يستخدم هذا المنهج لتدوين كتاب أو منهج دراسي، فعليه أن يتخطّى في مطالعاته الكتب الفيزياوية ويهمّ بمطالعة كتب تاريخ علم الفيزياء بل شؤون تاريخية أخرى مثل السياسية أثّرت على تطوّر هذا العلم أو بالعكس أوجدت نكسات في السير التطوّري له.

٨. يستخدم المنهج التاريخي في دراسة كثير من المواضيع والمعارف البشرية، حيث يعد التاريخ عنصراً لا غنى عنه في إنجاز الكثير من بحوث العلوم الإنسانية وغير الإنسانية فكثير من الظواهر الإجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها نحتاج لأجل فهمها بشكل أعمق أن ندرسها من حيث تطوّرها تاريخيا ليكتمل فهمنا لها. فمثلاً دراسة تقاليد خاصّة لدى مجتمع أو تردّد الأفراد على قبر أحد الأولياء يستدعي كثيراً ما دراسة تاريخ الظاهرة والملابسات التاريخية التي تحوم حولها؛ وذلك لأنّ التعرّف على حاضر ظاهرة لا يمكنه أن ينفك عن تاريخها وجذورها.

٩. يعتمد المنهج التاريخي على وصف وتسجيل الوقائع وانشطة الماضي ولكن لا يقف عند حد الوصف والتسجيل بل يتعداه إلى دراسة وتحليل الوثائق والأحداث المختلفة وإيجاد التفسيرات الملائمة والمنطقية لها على أسس علمية دقيقة. ولأجل هذا فإنّ مستخدم المنهج التاريخي يحتاج إلى جنبه استخدام مناهج أخرى كالمنهج الوصفي.

١٠. يمكن للمنهج التاريخي أن يفسّر لنا الحاضر وفقاً للرؤية التي يمنحها لنا عن الماضي، فإذا درست الظواهر التاريخية جيداً وعلمت أسبابها فإنّ الحوادث والظواهر الحاضرة تدخل في اطار ذات التفسير الذي ورد للماضي. فالماضي بمثابة التجربة التي خاضها البشر والدرس الذي ينبغي تعلّمه وتكراره عندما يكون إيجابياً والاجتناب عن تكراره إن كان سلبياً.

١١. قد يستخدم المنهج التاريخي للتنبّؤ بالمستقبل، وذلك من خلال بحث تاريخي عن ظاهرة للخروج بنتائج يمكن أن تصدق في المستقبل، وهو مثل دراسة الأمم والتزامها سلوكاً معيّناً ومصيرها بسبب هذا السلوك، فإنّ الظروف المماثلة للأمم الحاضرة تحتّم النتائج والمصير المماثل. وعليه، لا يقتصر المنهج التاريخي على تفسير الماضي بل قد يوظّف للتنبّؤ كذلك.[١]

١٢. شأن هذا المنهج شأن باقي المناهج في الحاجة إلى مهارة الباحث في المجال التاريخي وإلى اجتياز مراحل البحث العلمي من جمع المعلومات وطرح الفروض وغير ذلك من المراحل.

١. هناك عدّة مناهج وتقنيات للدراسات المستقبلية، مثل تقنية الاتجاهات، اعتمدت في الأساس على المنهج التاريخي. وسيأتي مزيد كلام في هذا المجال في كتابنا المقبل عن مناهج وتقنيات الدراسات المستقبلية إن شاء الله.

مجالات استخدام المنهج التاريخي

برغم أنّ اسم هذا المنهج تاريخي إلاّ أنّه لا يختص بعلم التاريخ، بل مجاله جميع العلوم والظواهر والموضوعات التي تندرج في واحد من المعارف البشرية، فالمنهج التاريخي يحتاجه الباحث في الفيزياء تاريخياً ويحتاجه الباحث في الكيماء تاريخياً كما يحتاجه الباحث في الشؤون التاريخية. هذا لأنّ لكلّ شيء تاريخا، والتاريخ هو اللحظات والثواني التي تمضي، وهي لا تختص بعلم دون آخر، ولا موضوع دون آخر، ولا ظاهرة دون أخرى. فهو منهج يمكن استخدامه في العلوم إذا أردنا دراسته من الناحية التاريخية.

المنهج التاريخي ناجح جداً في مجال التعليم، واستخدامه في المناهج الدراسية يسهّل على الطالب التعلّم كثيراً ويسهّل عليه هضم المادة. فلنفرض تعليم صناعة ماكنة ما هي حالياً متطوّرة وفق ما بلغه العلم من التطوّر، فإنّ البدء بتعليم صناعتها مباشرة يصعب على الطالب استيعابها، بينما إذا بدء الاستاذ بتاريخ صناعة كل قطعة منه والنواقص والعيوب التي أدّت إلى إدراجها في الماكنة وتطوّرها وبلوغها المستوى الحاضر كان ذلك أسهل على الطالب هضمه وتعلّمه. والأمر لا يختص بعلم ما بل قد يكون استخدام هذا المنهج في تعاليم العلوم الانسانية أكثر وضوحاً وأهمية.

وحالياً يستخدم في سرد تاريخ مجمل العلوم كما يستخدم في دراسة ظاهرة خاصة مثلاً ظاهرة نفسية على طول التاريخ، كما هو المستخدم في علم النفس حالياً، أو دراسة ظاهرة اجتماعية، وهكذا باقي التخصصات والعلوم.[1]

١. انظر: غراويتز، مناهج العلوم الاجتماعية، ص ١٠١ – ١٠٢، فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٢٥٥ و ٢٨٦ – ٢٨٨، دويدار، مناهج البحث في علم النفس، ص ١٩٠ – ١٩١، أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٤١ – ١٤٢.

هل يعتبر التاريخ علما من العلوم الإنسانية؟

هناك وجهات نظر متباينة حول كون التاريخ علما أم مجرد معرفة. فالبعض يرى أن التاريخ ليس بعلم، ويبنون دعواهم على نقاط:

١. المعرفة التاريخية معرفة جزئية، ولا يمكن الحصول على معرفة كاملة بالماضي، وذلك بسبب مصادر المعرفة التاريخية التي تعرّضت للتزوير والتلف، والتاريخ لم يذكر لنا جميع ملابسات الأمور إلا القليل منها.

٢. صعوبة تطبيق المناهج العلمية على البحوث التاريخية؛ بسبب أنّ الظواهر التاريخية ممّا لا يمكن اخضاعها للتجريب. كما أنّ مثل المنهج التوصيفي يصعب تطبيقه لنقص في الوثائق التي تحكي كامل الملابسات التاريخية.

٣. مصادر البحث التاريخي لا تعتمد على الملاحظة المباشرة بل هي وثائق تُدرس وتحلّل و... أمّا المصادر غير المباشرة، مثل الآثار والسجلاّت، فإنّ من الصعب لها أن تحتفظ بكامل الحقائق ودقائقها.

٤. صعوبة وضع الفروض فيها والتنبؤ بالمستقبل من خلالها، باعتبار تعقّد المادة التاريخية والمعارف التاريخية، وأسباب الظواهر التاريخية معقدة ومتشابكة وليست بسيطة يمكن إدراكها بسهولة. هذا مضافاً إلى أنّ عنصر الصدفة مطروح دائماً، ويمنع من تبلور قوانين محدّدة للحوادث التاريخية، فلا يمكن القول بأنّ التاريخ يعيد نفسه تماماً.

٥. يصعب الوصول إلى نتائج عامة في البحوث التي تعتمد المناهج التاريخية؛ وذلك لارتباط الحوادث التاريخية بظروف زمانية ومكانية محددّة يصعب تكرارها بنفس الدرجة من التأثير، والنتيجة هي عدم إمكان التعميم (Generalization) من جهة، ومن جهة أخرى لا يمكن التنبؤ من خلال

المعلومات التاريخية لعدم إمكان تعميمها. وأقصى ما يمكن للباحث هو أن يتنبّا بنسبة احتمالية لا ترقى إلى اليقين أو الظن المتاخم له.

وفي قبال هذا الرأي هناك من يرى كونه علماً وينقض التصوّرات السابقة بأمور:

الأول: إنّ الباحث التاريخي يعتمد المنهج العلمي في البحث، ويجتاز ذات المراحل التي يجتازها الباحثون في العلوم الأخرى، من تحديد المشكلة والحلول الافتراضية وجمع المعلومات وغيرها من المراحل. مع أنّ اعتماده على الآثار لا يعدّ نقصاً أو نقطة ضعف لإمكان إخضاعها للنقد الداخلي والخارجي، ولا يفترض بالباحث قبولها دون أي نقد.

الثاني: إنّ المنهج التاريخي الوثائقي لا يعني جمعاً للمعلومات من مصادرها فحسب بل يستدعي فحصاً وتدقيقاً تجريبياً في المصادر، فهو يعتمد ولو نسبياً على المنهج التجريبي أيضاً، وذلك لإثبات صحّة الوثيقة وصدقيتها.

الثالث: عدم التحكّم بالمتغيرات في المختبرات المعملية غير خاص بالمنهج التاريخي، بل هناك الكثير من البحوث أيضاً لا يمكنها التحكّم في المتغيّرات، كالبحوث الاجتماعية والنفسية والسياسية والاقتصادية وغيرها، أيضاً لا يمكن التحكم بجميع متغيّراتها في المختبرات. وهذا لا يمنع من نعت مناهجها بالعلمية ولا سلب صفة العلمية عن هذه البحوث.

الرابع: كون المعرفة التاريخية جزئية لا يمنع من التزام الطرائق العلمية في اكتسابها. بل قد يزيد هذا من تعقيد البحوث التاريخية وصعوبتها.[١]

---

١. زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ١٠٠، وانظر: داوود، مناهج البحث العلمي، ص ٥٤ – ٥٨ و ٨٩ – ٩٠ و ٩٣ – ٩٤، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٧٧ – ١٨١، عبيدات، وأبو نصار، ومبيضين، منهجية البحث العلمي، ص ٣٦ – ٤٠.

مصادر معلومات البحث التاريخي

تقسّم المصادر التي يستخدمها الباحث في المنهج التاريخي، إلى القسمين التاليين:

المصادر الأوّلية Primary Sources**:** هي التي تضمّ معلومات أصيلة ولم تنقل عن مصادر أخرى، بل هي أولى المصادر التي كتبت في الموضوع ولم يسبقها غيرها.

المصادر الثانوية Secondary Sources**:** هي التي تنقل عن مصادر أخرى، أو كونها متأخّرة عن مصادر نقلت بنحو مباشر. والمصادر التي لا تتناول الموضوع بشكل مباشر، ولا تركّز عليه بل تستطرد البحث فيه وتتناوله بنحو عرضي أو تتناول مواضيع ذات صلة بالموضوع، تكون مصادر ثانوية غالباً.

المدوّنات التالية تعدّ من المصادر الأوّلية

١- **السجلات والوثائق الرسمية وغير الرسمية. من قبيل:**

- الوثائق التاريخية المحفوظة في الأراشيف والمكتبات.
- المخطوطات.
- الكتب والتقارير السنوية والدورية المختلفة التي تصدر عن الحكومات والمؤسسات الرسمية.
- المطبوعات الرسمية الحكومية، مثل تلك التي تصدر عن السلطات القضائية أو التنفيذية وما شابه.
- المراجع الإحصائية، والتي تنشر عن المؤسسات التي تهتمّ بشأن الإحصاء أو وزارات خاصّة.

٢- **التقارير التي تكتب مباشرة عن الآثار التي يعثر عليها العلماء** بعد التنقيب والبحث. وتحليلها يحكي جزئيات حياة صانعيها والذين كانوا يعيشون في العصور الغابرة. وهذا ممّا يمكن الحصول عليه بنحو مباشر أو بعد التحليل

والتأمّل فيها. وممّا يُذكر كمثال على أهمية هذا المصدر، هو اكتشاف خزفيّات يعلن عنها أحياناً والتي تكشف كون الساكنين آنذاك ينتمون للدين الإسلامي أو المسيحي أو ماشابه. وأهمية هذا يتجلّى أكثر من حيث إنّه يمكن أن يساعد في حلّ الخلاف الذي قد يكون دائراً بين أتباع المنطقة حول ملكيتها أو تاريخ ملكيتها وما شابه.

٣- **تقارير المقابلات مع شهود العيان**، وذلك في الوقائع التاريخية المعاصرة، أو الحوادث التي حصلت مؤخراً، من قبيل مقابلة اولئك الذين عايشوا الحرب العالمية الثانية وحكايتهم للوقائع آنذاك. فإنّ ما يفصحون عنه من المصادر الأوّلية للبحث في الموضوع؛ باعتباره نقلاً مباشراً دون واسطة.

٤- **التراجم والسير الشخصية**، على أن تكون ناقلة بنحو مباشر لا كونها تنقل عن غيرها كذلك.

٥- **براءات الاختراع**، والتي تسجّل عادة في مراكز حكومية خاصّة وأراشيف أعدّت لهذا الغرض.

الموارد التالية من أهمّ المصادر الثانوية

١. الكتب والكتيبات والكراريس التي في متناول الجميع، وكثيرة الانتشار لكونها تخاطب عموم الناس أو شريحة خاصّة منهم. عكس الكتب التي لا تنشر لقدمها أو عدم استخدامها من قبل عموم الناس أو شيء من هذا القبيل، فإنّ هذا من شأن المصادر الأوّلية غالباً.

٢. الدوريات، فإنّ مقالات الدوريات، مثل الصحف والمجلاّت وما شابه ذلك، كلّها مصادر ثانوية؛ لأنّها تنقل عن مصادر أخرى، إلاّ أن تكون من قبيل دوريات

عالمية تعكس اكتشافات أو اختراعات يكتبها أصحابها دون تدخّل أو أخذ من مصادر أخرى. وهي قليلة جداً.

٣. الموسوعات ودوائر المعارف والمعاجم، فإنّ الموسوعة تعتمد المنهج الوصفي، وتحكي ما هو الموجود من علوم ومعارف بشرية، ولا تأتي بالجديد.

٤. الكتب والمقالات المترجمة، وتعدّ مصادر ثانوية لأسباب من قبيل:

- احتمال الخطأ في الترجمة والنقل لسوء فهم المترجم أو ما شابه.
- احتمال الخطأ في نقل الأرقام.
- احتمال الخطأ في اختيار المفردات والمصطلحات المناسبة.
- احتمال إعمال المترجم رأيه في التفسير أو بيان المراد.
- احتمال التحريف المتعمّد لأغراض خاصّة شخصية أو عامّة.

٥. المذكرات والسير الذاتية في بعض الأحيان، من قبيل أن يكون موضوع البحث دراسة برهة زمنية محدّدة، فمذكّرات الأشخاص الذين عايشوا تلك البرهة تعدّ مصدراً ينهل منه الباحث لدراسة أحوال وأوضاع تلك البرهة، وإن لم تتناول الموضوع مباشرة إلاّ أنّ الباحث ومن خلال تحليله للمذكّرات يمكنه أن يستلهم الكثير من المعلومات والشؤون المتعلّقة بذلك الزمان.

٦. الدراسات السابقة، فكثيراً ما تسهّل على القارىء البحث وتختصر له الوقت وتوفّر له الكثير من العناء، فإنّها توفّر له مسرداً بالمصادر والموضوعات ذات الصلة والكثير من الأمور التي يحتاجها الباحث، وعلى الباحث إكمال الطريق أو طرح ما هو الجديد في الموضوع لا تكراره.

٧. المدوّنات الأدبية، مثل الأشعار والقصص، فإنّها إذا ما كانت معتمدة الواقعية بنسبة ما تحكي الكثير من الوقائع وإن كان بنحو مبالغ فيه. وذلك من قبيل أشعار الجاهلية التي تحكي بنحو مبالغ فيه حياة تلك الحقبة قبل الإسلام، وكذلك قصة

(البؤساء) لفيكتور هوغو القريبة من الواقع، فإنّها تحكي ملابسات وشؤون البرهة التي سبقت الثورة الفرنسية.

٨ تسجيلات الإذاعة والتلفزيون وأشرطة السينما والفيديو للزمان المبحوث والبرهة المراد دراستها، فإنّ في وسائل الإعلام المزبورة الكثير من المعلومات والبيانات المستبطنة، وعلى الباحث أن يصل إليها من خلال تحليل المعلومات غير المباشرة.

٩. الآثار غير المباشرة: وهي الآثار التي تحكي بنحو غير مباشرة الموضوع وملابساته تشكّله وبلورته وتشمل الأبنية والتحف والرسوم وكل ما يمكن أن يستلهم منه شيء عن الموضوع بنحو غير مباشر. وخير دليل على أهمية الآثار هو الدراسات التي أجريت على الأهرامات، فإنّها ما زالت تكشف الكثير عن حضارة المصريين في العهود الماضية، والمعلومات التي تتداول في البحوث ذات الصلة غير قليلة وهي بازدياد ما دامت الدراسات مستمرة.[١]

خطوات منهج البحث التاريخي

أهمّ خطوات ينبغي أن يحتازها الباحث المستخدم للمنهج التاريخي هي الخطوات التالية:

أولا: تحديد الموضوع والمشكلة

على الباحث أن يحدد الموضوع والمشكلة قبل أن يبدأ بالبحث ليتسنّى له التخطيط والبرمجة لكسب المعلومات عن المشكلة ومعالجتها. وهذا شأن أي بحث مهما كان منهجه.

---

١. انظر: فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٢٥٩ – ٢٦٢، عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ٧٢ – ٧٣، العزاوي، مقدمة منهج البحث العلمي، ص ٨٥ – ٨٧ أبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته، ص ١٤٣ – ١٤٤.

ثانياً: جمع البيانات والمعلومات

ومن الطبيعي أن يهمّ الباحث بجمع المعلومات والبيانات بعد تحديد الموضوع والمشكلة. ودون ذلك لا يمكنه البتّ بالمعالجة. كما هو واضح.

ثالثاً: تحليل المصادر ونقدها.

بعد الحصول على المصادر واستخراج المعلومات منها، على الباحث أن يهمّ بدراسة هذه المصادر، ولو بنحو الإجمالي لمعرفة صدقيتها، ثمّ يقدم على نقدها بنحو النقد الداخلي والنقد الخارجي بالنحو الذي سيأتي.

رابعا: صياغة الفروض وتحقيقها

كما هو الدارج في باقي المناهج فإنّ صياغة الفروض ضرورية لكثير من البحوث، وعلى الباحث أن يصوغ الفروض اللازمة تفسيراً للمشكلة. ومن الطبيعي أنّ صياغة الفروض تتطلّب مطالعات وتخصّصاً يؤهّل الباحث للفروض الممكنة والأقرب إلى الواقع. وعليه، فإنّ هذه المرحلة تحظى بصعوباتها الخاصّة ولا ينبغي التساهل فيها؛ باعتبار أنّ الفروض إذا كانت غير علمية ولم تعتمد أسساً منطقية وكانت بعيدة جداً عن الواقع والتي قد تصدر عن غير المختص قد تأخذ وقتاً طويلاً من الباحث لإثباتها وفي النتيجة يثبت عدمها، بينما إذا كانت قريبة إلى الواقع وناشئة عن مطالعات وافرة واختصاص فإنّها تختصر الطريق أمام الباحث وتوفّر له الكثير من الجهد والوقت.

خامسا: تدوين التقرير وكتابة النتائج

وهذا هو المتّبع في كلّ البحوث، وعلى الباحث أن يهمّ باكتساب مهارات كتابة التقرير وتدوين المعلومات التي انتهى إليها بحثه.[١]

---

١. انظر: العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ٨٧ – ٩٠، عرفة، مناهج البحث العلمي، ص ١٦٧ – ١٧١، زين الدين، منهجية البحث العلمي، ص ٩٦ – ٩٩، ضاحي، محاضرات في منهج البحث التاريخي، ص ١٢٩ – ١٣٢، صابر، خفاجة، أسس ومبادىء البحث العلمي، ص ٤٥ - ٥١.

آراء أخرى في الخطوات المتّبعة

وقد سرد بعض آخر خطوات المنهج التاريخي بالنحو التالي:

١. تحديد موضوع البحث.
٢. تحديد الأهداف.
٣. استطلاعات الدراسات السابقة.
٤. تحديد الفروض وصياغاتها.
٥. جمع المعلومات والبيانات.
٦. تحليل المعلومات وتفسيرها.
٧. استخلاص النتائج وعرضها.
٨. كتابة التقرير.

وسردها آخرون بنحو آخر أيضاً.[١] وهو طبيعي؛ لأنّه لا توجد علاقة ترتبية بين هذه الخطوات، ويمكن للباحث أن يغيّر في ترتيبها حسب الخطة التي يصمّمها لنفسه وحسب تجاربه التي قد تملي عليه خطوات أخرى أو ترتيب آخر.

النقد الخارجي External criticism

هو عبارة عن التأكّد من صحة الوثيقة المستخدمة والتي يراد انتقاء المعلومات منها، فيتأكّد الباحث في هذا المجال من عدّة أمور، قد يكون أهمّها هي:

١. زمن صدورها ودراسة إمكان صدورها في ذلك التاريخ.

---

١. انظر: عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ٧١، داوود، مناهج البحث العلمي، ص ٦٢ – ٧٨، زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي، ص ١٠٤ – ١٠٧، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٥٧ – ١٦٢.

٢. صاحبها وما إذا كان حيّاً آنذاك أم لا؟ وهل يمكن أن يصدر منه هكذا عمل؟ وهل هو مؤهّل لصدور هكذا وثيقة وعمل أم لا؟ وهل الإسم حقيقي؟ وهل يوجد له اسم آخر؟ وهل اسمه ورد في معاجم الرجال؟ وهل كان في محلّ يتسنّى له إصدارها؟ وهل يبدي جهله في أمور يسهل علمها آنذاك؟ وهل يبدي علمه بأمور يصعب معرفتها عليه؟

٣. عدد النسخ ومطابقتها للنسخة المعتمدة ومستوى الاختلاف في المتن والكاتب والنسبة إليه.

ومن الطبيعي أن معرفة الإجابة على هذه الأمور تستدعي من الباحث أن يكون ملماً بأمور أكثر ممّا احتوته الوثيقة، فذلك يستدعي دراسات أوسع من دراسة الوثيقة فقط. وهذا من الأمور التي تجعل المنهج التاريخي صعب التطبيق ومجهداً ومكلفاً.

النقد الداخلي Internal criticism

وهو نقد النص نفسه، وهناك عدّة أمور ينبغي ملاحظتها في هذا المجال:

الأول: معنى النص، وما إذا كان للنص معان عديدة ويمكن تفسيره بتفاسير مختلفة، وكذا موازنة النص ما إذا كان يتضمن تعارضات وتضادات أم لا؟

الثاني: حيادية الكاتب، وما إذا كان يحمل توجّهات خاصة تحمله على صياغة المتن بنحو يثبت توجّهاته أم لم يكن من هذا القبيل.

وهنا يأتي دور وأهمية الفروض فإنّها تساعد في الكشف عمّا يمكن أن يكون واقعاً، فهي ترسم لنا صور ما يمكنه أن يكون واقعاً، وعلى الباحث هنا أن يستخدم عقله وأن يبحث عن الوثائق اللازمة لأجل إثبات ما تكشف عنه هذه الوثيقة وما هو الواقع الصحيح وما هو المزيف.

أنواع النقد الداخلي

للنقد الداخلي نوعان:

النوع الأول: تحليل ايجابي، ويقصد به فهم المعنى الحقيقي الذي أراده المؤلف باستعمال الألفاظ والعبارات، من قبيل: التأكّد من إرادته عين الانسان أو عين ماء عندما من مفردة عين التي استخدمها، وهو ما يُدعى بالمراد الجدّي.

النوع الثاني: تحليل سلبي، ويقصد به التعرف على مدى موضوعية الكاتب وعلميته من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل لكاتب الوثيقة مصلحة في تضليل القارئ؟
- هل كان موضوعيا وصادقا؟
- هل شوّه الحقائق؟
- هل شاهد الحادثة أم سمع عنها؟

وهناك الكثير من الأسئلة التي يمكن سردها للتحقّق من صحّة الوثيقة وإمكانية اعتمادها.[1]

ويُذكر في هذا المجال أنّ فقهاء الإسلام كانوا قد أبدعوا في مجال النقد الداخلي والخارجي، وقد أسسوا مثل علم الدراية والرجال وغيرهما. لكن جلّ دراساتهم تركّزت على النصوص الدينية، وهم يعدّون كلّ رواية منقولة عن المعصوم بمثابة كتاب أو وثيقة تاريخية، فاهتموا من جانب بالرجال الذين ينقلون الحديث، ومن

١. في مجال النقد الداخلي والخارجي انظر: فان دالين، مناهج البحث في التربية، ص ٢٦٤ – ٢٧٤، بدوي، مناهج البحث العلمي، ص ١٨٨ – ١٢١، العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص ٨٩ – ٩٠، دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٦٣ – ١٦٦.

جانب آخر سعوا لأن يتدارسوا مضمون الحديث وما إذا كان متضمناً محتوى مقبول أو غير مقبول؛ لكونه متناقضاً أو متنافياً مع القواعد العقلية أو النحوية أو ما شابه.

طرائق علمية لكشف قدم الوثائق والآثار التاريخية

فيما يخصّ كيفية كشف قدم الوثيقة أو الشيء التاريخي، مثل نسخة خطية، فإنّ هناك أجهزة وآليات ابتدعت استطاعت أن تكشف قدمه، وكذلك اكتشافات علمية تستخدم لأجل التحليل والوصول إلى تاريخ الشيء موضع البحث، نورد هنا بعضا من هذه الآليات مع العلم أنّ بعضها تستخدم للكائنات العضوية التي كانت تعيش قبل ملايين السنوات، ولا تستخدم في العلوم الإنسانية والبحوث التاريخية ذات الصلة بالعلوم الإنسانية. وهي مثل:

أ. طريقة الكاربون المشع c١٤ ويستخدم لاكتشاف عمر الأشياء العضوية مثل الجلود والخشب، وهذا الكاربون موجود في الجوّ وتمتصّه النباتات مع ثاني أوكسيد الكاربون، وعندما يأكل الانسان أو الحيوان النباتات تدخل في جسمه، والأمر يستمر ما دام الانسان والحيوان حياً، وبمجرد أن يموت يتوقّف الامتصاص، عندئذ يتحوّل الكاربون المشع تدريجياً إلى النيتروجين N١٤. وطبيعة الموجودات الحية تحتفظ بهذا الكاربون وتزول عن أجسامها بعد الممات خلال فترة تقدر بـ ١١١٣٦ عام.
وكيفية عمل هذه الطريقة هو أن يحلّل الكاربون فإذا فقد نصفه كشف ذلك عن عمر للشيء يناهز ٥٥٦٨ عام، وإذا تحلل ربعه فذلك يكشف عن عمر يناهز ٢٧٨٤ عام وهكذا.

ب. طريقة البوتاسيوم – الأرجون، وهي ذات طريقة الكاربون ١٤، لكن يستخدم للأشياء والأحفوريات القديمة جداً؛ لأنّ البوتاسيوم يتحوّل إلى أرغون خلال دورة تعادل ١٣٠٠ مليون سنة، وهذه الطريقة تنفع لاكتشاف

الحياة قبل ملايين السنوات وتكشف عن الموجودات الحيّة التي كانت تعيش في تلك العصور، فإنّ تحليل البوتاسيوم في المتحجّرات يحكي عمرها وفي النتيجة يكشف عن تاريخ وعهد حياتها.

ت. طريقة علم الإحاثة، وهو علم يدرس حياة ما قبل التاريخ وتطوّرات الكائنات وعلاقتها ببعضها البعض وبالبيئة. فهو علم متطوّر عن علم الأحياء والجيلوجيا. وبناء على هذه الطريقة فإنّ علم الإحاثة يمكنه أن يحدّد عمر المتحجرات والشؤون ذات الصلة بها؛ باعتبار انتماء كلّ صنف إلى برهة زمنية محدّدة.

ث. علم الطبقات، ووفق هذا العلم فإنّ كلّ طبقة من طبقات الأرض تحكي عهداً محدداً من حياة الكرة الأرضية، والأحفوريات التي تكتشف في طبقة من الطبقات لا بدّ أنّها كانت حاضرة في العهد الذي تكوّنت فيه تلك الطبقة. وهذا يحكي عمر ذلك الشيء أو الموجود.

وهناك غيرها من الأدوات والآليات التي تستخدم في هذا المجال، مثل نوع الصناعات والمواد المصنوعة منها ما إذا كانت حجراً أو حديداً أو نحاساً أو كيفية الصناعة، فإنّ الانسان كان يستخدم في برهة زمنية من الأحجار ويصنع منها وسائل وأدوات حرب ثمّ تطوّر وأصبح يستخدم معادن مثل الحديد والنحاس، وكلّ أداة تحكي في طيّاتها العهد الذي صنعت فيه.

وقد يستنبط تاريخ وعهد الاحفوريات من خلال الاستنتاجات العقلية والتاريخية أو غير ذلك، مثل صنف الهندسة العمرانية المستخدمة، والأمر غير محصور بما ذكر. كما أنّ المناهج المستخدمة في هذا الطريق آئلة إلى التطوّر مضافاً إلى إمكانية حصور اكتشافات واختراعات تضمّ إلى المناهج السابقة ترشدنا إلى عمر الآثار والأشياء القديمة.

صيغ المنهج التاريخي

هناك صيغتان للمنهج التاريخي:

الأولى: صيغة الزمن

وهذه الصيغة تعتمد الزمن كمحور للدراسة والبحث، وهي على نحوين:

١. صيغة دراسة الموضوع من الماضي إلى الحاضر، بأن تدرس موضوع تجارة الحرير من أول اكتشافه إلى الوقت الحاضر، أو في المائة سنة الأخيرة أو أي زمن يختاره الباحث، على أن يبدأ من الماضي وينتهي بالحاضر أو الزمن المتأخر، أي تكون دراسته تقدّمية بادءاً بأزمان متقدّمة وخاتماً بأزمان متأخرة.

٢. صيغة دراسة الموضوع من الحاضر إلى الماضي، وذلك بأن يدرس ظاهرة المتاجرة بالحرير في الوقت الحاضر، ثمّ يتدرج فيه إلى القرن السابق، ثمّ القرن الذي قبله وهكذا إلى أن ينتهي إلى بداية المتاجرة به والتي تعود إلى آلآف السنوات، أو يختار أي برهة زمنية أخرى أقصر على أن تكون دراسته قهقرائية، من الأزمنة المتأخرة إلى الأزمنة المتقدّمة.

الثانية: صيغة الموضوع

وهي الصيغة التي تجعل من الموضوع هو محور الدراسة مع لحاظه في أزمان وأماكن مختلفة، من قبيل: دراسة الزندقة فيلاحظ هذا الموضوع في مختلف الأزمان وفي مختلف الأماكن. أو دراسة الزلازل في الأزمان والأماكن المختلفة من العالم.

وتشترك هذه الصيغة عن سابقتها في أنّ الموضوع في كليهما يلاحظ من حيث المكان والزمان المحدّد، ويختلفان في أنّ لحاظ الزمان في الصيغة الأولى تقدّمي أو

قهقرائي بينما هذا الأمر غير ملحوظ في الصيغة الثانية، فلا يلحظ التسلسل الزمني تقدمياً كان أو تقهقرياً، وإذا لوحظ فليس بشكل محوري.[١]

التركيب التاريخي

ممّا يُشار إليه هنا أنّ دراسة الباحث للموضوع والمشكلة التي يراد معالجتها ينبغي أن تنتهي إلى فرضية أو رؤية تصوّر سيناريو متكامل ومترابط من جميع الجوانب قدر الإمكان. وهذا هو المراد من التركيب التاريخي، فمن خلاله تركيب بيانات الوثائق التاريخية تتركّب أجزاء تاريخية قد زالت في الوقت الحاضر. فإذا انتهت دراسة الوثائق والموضوعات إلى سيناريوهات غريبة جداً أو غير مترابطة لا تدعمها حقائق الواقع الحاضر أو أن الحقائق التاريخية المسلّمة والحاضر يخالفها من عادات وظروف ووضع اقتصادي وسياسي واجتماعي، فمن المحتمل أن تكون هناك ثغرات في الدراسة مثل الاعتماد على وثائق مزورة أو مفبركة، أو سوء فهم لبعضها أو فقدان وثائق أخرى أو غير ذلك؛ لضرورة انسجام الحقائق مع ملابسات وظروف زمانها ومكانها. فلو فرضنا أنّ بيانات الوثائق التاريخية أثبتت اطّلاع والي بغداد قبل ألف عام عن حادث حصل في خراسان في نفس اليوم الذي وقع فيه الحادث فإنّ هذا يحكي تزويراً في الوثائق التي تحكي هذه القصة لعدم إمكان إيصال الخبر بهذه السرعة آنذاك.

ويعود ضرورة التركيب الصحيح للوقائع التاريخية والفروض المقدّمة من قبل الباحث إلى أنّ التاريخ لم يصلنا بنحو مركّب ومتسلسل ومذكور فيه جميع الملابسات والظروف، وعلى الباحث أن يسعى في تشكل هذا السيناريو والصورة المركّبة للتاريخ للوصول إلى التركيب الصحيح.

---

١. انظر: عقيل، فلسفة مناهج البحث، ص ٦٠ – ٦٣.

يقول الدكتور الدويدري في هذا المجال: «أعطانا النقد التاريخي ما نسميه بـ (حقائق التاريخ) بشكل مبعثر متفرّق ومجرد، ولا بدّ لهذه الحقائق أن تنظم ويتمّ الربط بينها، بفرضية تعليل الحاديث وتبين مجرياته وتعلل أسبابه وتحدّد نتائجه».[١]

ويرى البعض أنّ التركيب التاريخي على مراحل هي:

١. قيام الباحث بتكوين صورة فكرية واضحة عن الحقائق الجزئية.

٢. تصنيف الحقائق إلى مثل ظروف مادية، وعادات فكرية، وعادات مادية، وعادات اقتصادية، ومؤسسات اجتماعية أو زمانية ومكانية أو فردية واجتماعية وغيرها. وذلك لغرض مقارنة عمل الظاهرة المبحوثة (مثل سيرة رجل) مع هذه الظروف والحقائق المصنّفة، للخروج بما إذا كانت متنافية معها سيرة هذا الرجل أم غير متنافية، فيدرس أوجه الشبه والاختلاف...

٣. ملء الفجوات والثغرات التي يمكن أن يلحظها الباحث في هيكلية بحثه وفرضياته، فإذا وجدت هكذا ثغرات عليه أن يسدّها بما ينسجم مع العقل والبيانات التاريخية، وإلاّ سجّل على بحثه نقطة ضعف وخلل.

وفي هذه الخطوة يستخدم طريقة التحليل السلبي أو الإيجابي الماضي ذكرهما للخروج بالنتيجة المطلوبة.

٤. تعليل الحقائق من خلال ربط بعضها ببعض. وهذه المرحلة تعدّ ذروة مراحل التركيب التاريخي، ومن خلالها تعرف أسباب الحوادث التاريخية، وهي قضية مهمّة وحاسمة في الدراسة التاريخية، ومن خلال التعليل يمكن الخروج بقاعدة وقانون يمكن تعميمه يخص الحوادث التاريخية، كما يمكن من خلال هذا القانون تحليل وتعليل باقي الحوادث المشابهة. على أنّ هذه الخطوة لا تعدّ مسألة متّفقاً عليها، فالبعض يرى حذف مسألة التعليل

---

١. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٦٦.

والأسباب عن البحث التاريخي أصلاً.[١] ولذلك يستدعي هذا البحث اتخاذ مدرسة محدّدة من مدارس فلسفة التاريخ، وما في ذلك من آراء ومدارس شتّى، يمكنها أن تحلّل التاريخ وتفسره وتذكر فلسفته.[٢]

سلبيات وإيجابيات المنهج التاريخي

تذكر الأمور التالية كخصائص سلبية للمنهج التاريخي:

١. الحاجة للمطالعة خارج نطاق الموضوع المبحوث للعثور على ملابسات تحوم حوله تساعد على فهمه أكثر والخروج بنتائج قد لا تحصل للباحث دونها. وهو أمر يصعب على الباحث ويستدعي جهوداً كثيرة أكثر من الجهود التي تستدعيها المناهج الأخرى.

٢. مهما بلغت مطالعات الباحث الخارجة عن التخصّص والساعية لإدراك الملابسات المحيطة بالموضوع فإنّ الإلمام بجميع الظروف والملابسات التي تحوم حول الظاهرة أو الوثيقية التاريخية يعدّ أمراً غير ممكن أو صعباً للغاية؛ لأنّها أمور قد مضى عليها زمن طويل وذات أبعاد كثيرة، ومهما أتعب نفسه فتبقى بعض المعلومات التي يمكن أن تكون مؤثرة خافية على الباحث، ممّا يؤثّر على استنتاجاته.

٣. خفاء بعض أسباب وملابسات ظاهرة تاريخية يؤدّي إلى عدم دقّة التنبّؤ بالتاريخ إذا أراد الباحث اعتماد التاريخ للتنبؤ بالمستقبل.

---

١. انظر: دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية، ص ١٦٦ — ١٧٤.

٢. للاطلاع على بعض المدارس الفلسفية في التاريخ انظر: في فلسفة التاريخ للدكتور أحمد محمود صبحي، فلسفة التاريخ: الفكر الاستراتيجي في فهم التاريخ لجاسم محمد سلطان، فلسفة التاريخ من منظور القراءة المعاصرة، لعبد الحق بوزيان.

٤. إمكانية تعرّض الآثار والوثائق إلى التلف وعدم وصولها بيد الباحث كما كانت.

٥. إمكانية تحيّز الباحث وتعامله مع الوثيقة التاريخية بما ينسجم مع أهدافه الشخصية أو الطائفية أو ما شابه ذلك.

أمّا إيجابيات هذا المنهج فمثل الأمور التالية:

أولاً: وجود مصادر للبحث وليست من قبيل البحوث التي تكون إبداعية بالكلية. فهي لا توجد أمراً جديداً كاختراع بل تسعى لنقل حقائق كانت خفيت أو لم تُسلّط عليها الأضواء.

ثانياً: وجود قواعد وهيكلية محدّدة للمنهج تسهّل على الباحث، عند الالتزام بها، الوصول إلى النتائج المطلوبة من البحث.

ثالثاً: يساعد الباحث - إلى حد كبير - في منحه الرؤية المستقبلية للظواهر والحوادث المشابهة والحاصلة في الوقت الحاضر.

الفصل العاشر

المنهج النقلي الحديث

وجهة نظر الإسلام تجاه مناهج البحث العلمي

قبل البتّ ببيان المنهج النقلي الحديث، لا بأس بأن نتعرّض إلى وجهة نظر الإسلام تجاه مناهج البحث العلمي، فإنّه قد يكون هناك من يطلق شبهات مبهمة عن كون المناهج العلمية هي مناهج غير إسلامية. سواء كان المراد من هذه الشبهات هو تنافي هذه المناهج مع التعاليم الدينية أو كون المراد تنافيها مع المنطق الذي أثرناه عن أسلافنا المسلمين من المنطق الأرسطي أو الصوري مع بعض التعديلات التي أجراها عليه علماء الإسلام في القرون الماضية.

طرح موضوع تنافي أو عدم تنافي هذه المناهج مع الإسلام أو مع المأثور عن علماء الإسلام يعدّ في غير محلّه، فإنّ ما أنتجه علماء الإسلام إذا كان مستمداً من التعاليم الدينية في مجال المنطق الصوري فهو استنطاق لنصوص صدرت من قبل المعصوم. والاستنطاقات كانت وما زالت دائماً عرضة للأخطاء والتطوّر والتحوّل، ولا يمكن تحميل النصوص استنطاقاً خاصاً واعتباره أصلاً، وغيره مخالفاً لأصل التعاليم الإسلامية.

أمّا إذا كان المراد التنافي مع النصوص الدينية، فعلى فرض صحّة وجود تعاليم ونصوص تتنافى مع هذه المناهج (وهو أمر غير ثابت) فإنّه يعدّ كلاماً غير مقبول من الأساس؛ لأنّ شأن الدين بيان ما ليس للعقل إليه سبيل غالباً وليس ما للعقل إليه سبيل.

وشؤون من قبيل تأسيس مناهج توصلنا إلى الحقائق التي يمكن للبشر إدراكها لا يعدّ من شؤون الدين، بل هي من شؤون البشر نفسه، ولا يتوقّع من الدين بيان كلّ شيء حتّى مثل هذه الشؤون.

الأخلاق هي التي طغت على مجمل التعاليم الدينية وعلى فرض وجود رؤية إسلامية خاصة فيما يخص المناهج فإنّها تدخل ضمن الاطار العام للتعاليم الإسلامية، وهو اطار الأخلاق، وكلّ ما تسعى إليه التعاليم والنصوص الدينية هو أن لا تنتهي هذه المناهج إلى ما يخرم الأخلاق الذي ينبغي تحكيمه في المجتمع الإسلامي.

مناهج البحث العلمي التي أوردناها ممّا لا يمكن تطبيقها على مثل علم الفقه، فإنّ له منهجاً علمياً خاصاً أبدعه علماء الإسلام، يُدعى المنهج النقلي، وسنتكلّم عنه بعض الشيء، أمّا مثل المنهج التجريبي فهو ممّا لا يمكن الاستفادة منه لاستنباط الأحكام (الهدف والتوظيف الأساس لعلم الفقه) فإنّ استخدمه وتطبيقه لأجل استنباط الأحكام ممّا يحتاج إلى ما يعزّز حجيّته من الناحية الشرعية؛ لكون معطيّات هذه المناهج ظنية في الشؤون الشرعية بل حتّى لو كانت أقوى من الظنية، فباعتبار أنّ الشؤون الشرعية توقيفية فلا يمكننا اعتمادها. وحتّى الآن لم ترد دراسة وافية تدفعنا للعمل وفقها في هذا الشأن الشرعي التوقيفي.

وبالإجمال ما يمكن قوله في خصوص وجهة نظر الإسلام والشرع تجاه المناهج العلمية هو ضرورة اعتماد مبدأين أساسين في أي عمل علمي مهما كان منهجه، هما:

الأول: الشؤون الشرعية المثبّتة في النصوص، فإنّ التعاليم الشرعية جاءت لكي تطبّق وتتحكّم بحياة الانسان وسلوكياته في جميع المجالات سعياً منها لإيصاله إلى الكمال الإلهي المطلوب، ومن مجالات الحياة هو البحث العلمي، ولا اختصاص لها بشؤون فردية أو اجتماعية معيّنة.

الثاني: الأخلاق الانسانية، فإنّ الأخلاق تعتبر هدفاً أساسياً من بعثة الأنبياء وتنزيل الرسالة الإلهية، ولا يمكن الفصل بين الرسالة والأخلاق فإنّهما متلازمان، وبمثابة شيء واحد.

وهذان الأمران لا يؤثّران على نفس الضوابط النظرية للمناهج، وأقصى تأثيرهما يكون في أمرين:

الأمر الأول: المواضيع التي تختار، فلا ينبغي اختيار مواضيع للدراسة والبحث تتنافى مع المبدأين الماضي ذكرهما. وعلى سبيل المثال فالمواضيع التي تسعى لترويج الجريمة أو الفساد في المجتمع ممّا ينهى الشارع عنها.

الأمر الثاني: التقنيات التي تستخدم لأجل إعمالها وكسب المعلومات من خلالها. وعلى سبيل المثال فإنّ استخدام وسائل كسب معلومات تتدخل في خصوصيات الأفراد والأسر وتسعى للكشف عمّا أضمره الآخرون ولا يروضون بإفشائه، هذه التقنيات محرّمة ولا ينبغي استخدامها أصلاً.

وهذان المبدأن في حقيقتهما خارجان عن صلب المناهج، ولا يمكنهما أن يكونا مقوّمين أساسيين للمنهج بحيث تطبيقهما يجعل من المنهج المعتمد شيئاً آخر غير المنهج التجريبي أو الوصفي مثلاً.

هناك مساع غير قليلة انتهت إلى تدوين تصوّرات عن الرؤية الإسلامية لبناء منهج علمي إسلامي.[1] وهي مساع مشكورة لكن لا تخلو من ملاحظات، وأهمّها هو ما مضى

---

١. كنماذج انظر: الدكتورة نادية حسني صقر في (العلم ومناهج البحث في الحضارة الإسلامية)، والدكتور عبد الفتاح محمد العيسوي، والدكتور عبد الرحمن محمد العيسوي في (مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث)، والدكتور مصطفى حلمي، في (مناهج البحث في العلوم الانسانية بين علماء الإسلام وفلاسفة الغرب)، والدكتور فرانشز روزنتال في (مناهج العلماء المسلمين

من أنّ الإسلام لا شأن له بما للبشر الأهلية لكشفه، ولا حاجة للبحث عن منهج في هذا المضمار. لكن المنهج الذي يمكن نسبته إلى الإسلام والمسلمين هو المنهج الذي أسسه علماء الإسلام هو منهج يمكن اعتباره منهجاً أصيلاً ينفرد به المسلمون، وقد كان من إبداعاتهم. وشأنه خصوص النصوص الإسلامية؛ وذلك لغرض استنباط واستكشاف ما يمكن استنباطه واستكشافه من تلك النصوص. وفي هذا المضمار نعرض له باعتباره أحد المناهج العلمية ويمكنه أن ينقل ويكشف لنا وجهة نظر هذا الدين في شؤون المكلفين ووظائفهم العملية وأمور من هذا القبيل.

نبذة عن المنهج النقلي

المنهج الذي اختصّ بعلماء الإسلام ويمكن اعتباره من منفرداتهم هو المنهج النقلي. أبتدع هذا المنهج في بدايات القرن الثاني من الهجرة، حيث أخذت المذاهب الفقهية بالتبور، وأصبحت هناك مدارس متنافسة في تثبيت حقّانيتها وتخطأة غيرها، الأمر الذي جعل فقهاء ذلك الزمان أن يهمّوا بوضع مقاييس لتمييز الصحيح عن الخطأ وتثبيت صحّة مذاهبهم من خلال ما يُدعى حالياً بالمنهج النقلي.

إنّه منهج ابتدع لمعالجة بعض الشؤون خاصّة بالشريعة أهمّها استنباط وجهة نظر الشرع من خلال النصوص المأثورة عنه. وقد اختصّ أساساً بالنصوص ذات الطابع الفقهي التي تكشف عن الأحكام الشرعية أو تحدّد الوظائف العملية وبخاصة الشخصية للمكلّفين. وهو شأن مهم بالنسبة إلى المسلمين الذين التزموا الإسلام كمنهاج لسلوكياتهم وأعمالهم. وباعتبار الظروف التي مرّت بها النصوص خلال مئات السنين والتحدّيات التي واجهتها خلال برهات ماضية جعلت من النصوص صعبة الفهم

في البحث العلمي). فهؤلاء إمّا سعوا لأن يدوّنوا منهجاً يرونه هو المعتمد إسلامياً وموضع قبول الشريعة، أو سعوا لأن يستكشفوا المناهج التي اعتمدها كبار علماء المسلمين على طول القرون الغابرة.

لاختلاف اللغة المكتوبة بها مع اللغة الدارجة حالياً أو لوجود تعارضات بينها أو شؤون أخرى. وهذه الأمور جعلت استكشاف وجهة نظر الشرع أمراً صعباً للغاية واستدعى تدوين منهج يعين المجتهد كباحث لأجل الوصول إلى وجهة نظر الشرع.

المنهج الوحيد الذي يمكن القول بأنّ علماء الإسلام عملوا عليه ليرقى إلى اعتباره منهجاً كاملاً لديهم هو المنهج النقلي. والأمر يعود إلى حاجتهم إلى استنتاج واستنباط تعاليم الإسلام من النصوص الواردة عن الشرع بما يشمل الآيات والروايات.

لقد تجلّى وتكامل هذا المنهج من خلال العمل على تأسيس وتدوين عدّة علوم، هي علم أصول الفقه، وعلم الدراية، وعلم الرجال، وعلم التفسير، واستخدمها بنحو واضح في علم الفقه.

وهذه العلوم بمجملها استهدفت غربلة التراث النصي والتثبّت على النصوص المقطوع بصدورها من المعصوم أو المظنون بصدورها منه ظناً قريباً للقطع.

إنّ هذا المنهج يعكس لنا مستوى مساعي القدماء والمتقدمين من العلماء ومساعيهم لأجل التنظير لموضوع مهم ذات صلة بتراثنا، كونه منهجاً عالج ما كان يعاني منه التراث من مشاكل مثل كالتصحيف والتزوير، واستطاع أن يهمّ بمعالجة هذه المشاكل طيلة القرون الماضية.

تعريف المنهج النقلي

يمكن تعريف المنهج النقلي بأنّه منهج يسعى للتأكّد من صحّة صدور النص واستيعاب مضمونه لغرض كشف وجهة نظر الإسلام تجاه موضوع ما.

وباعتبار استعانة هذا المنهج بعلوم ومعارف ذات صلة بعلوم أخرى أو يستفاد منها في علوم أخرى يمكن وصف هذا المنهج بكونه تاريخياً وتحليلياً وأدبياً وعقلياً وقياسياً واستقرائياً، مستلهماً من مناهج عديدة مختلفة.

فهو منهج تاريخي، بلحاظ نظرته التاريخية للنصوص. وهو منهج أدبي بلحاظ نظرته الأدبية للنصوص، وكثير من بحوث أصول الفقه لفظية ذات طابع أدبي شامل، كما يوسم بكونه عقلياً لشدّة استخدام العقل وتحكيمه في النصوص، فهو يستخدم الكثير من القواعد العقلية في عملية التمحيص، بل عدّ العقل في بعض المذاهب أحد أهمّ أصول المذهب، كما أنّه استلهم من المناهج القديمة مثل المنهج العقلي والقياسي.

ركّز هذا المنهج في دراسته النصّ على ثلاث مراحل سعى من خلالها أن يمحّص النصوص ويحدّد الصحيح والسقيم منها، وهي عبارة عن:

١. مرحلة دراسة سند النص، وهذه المرحلة تركّز على الأحاديث دون القرآن باعتبار أنّ الكتاب متواتراً بنحو لا شكّ فيه مضافاً إلى أنّ الكثير من الدراسات العلمية الحديثة أثبتت وجود نسخ حتّى من القرن الأول للقرآن ولم تثبت هذه الدراسات اختلافات بينها وبين النسخة المتداولة حالياً إلاّ ما أثرناه من اختلاف في القراءات. ما يعني عدم وجود شكوك معتدّ بها في هذا المضمار.

٢. مرحلة دراسة دلالة النص، وهي مرحلة شاملة لنصوص القرآن والسنة، وتهتم باستيعاب وفهم النصوص من خلال الدلالات اللغوية والقرائن اللفظية والحالية وما شابه.

٣. مرحلة دراسة جهة صدور النص، وهي مرحلة خاصّة بنصوص السنّة، ويراد منها دراسة الملابسات والظروف التي كانت تحيط بالنصوص. وقد أبدعت هذه المرحلة لأجل تمييز الروايات التي قد تصدر عن ظروف معيّنة مثل التقية تمنع من الأخذ بظاهرها، وتدعونا للبحث عن نصوص بديلة تحكي عن الرؤية الدينية حقّاً، وسبق وأن صدرت في ظروف طبيعية غير استثنائية.

وفي هذه المراحل أبدع المسلمون علوماً ساعدت في دراستهم للنصوص استعانوا بها لتشكّل بمجملها آليات توظّف للنهوض بمهام المنهج النقلي، والعلوم هي مثل:

الأول: علم الرجال، ويستعان به لغرض تحديد ما إذا كان الرجل الذي نقل لنا النص موضع وثوق أم لا، وما هي المواصفات التي ينبغي تواجدها في الرجل لكي يكون موضع قبول وثوق؟ وتكفّل علم الرجال بدراسة كلّ من الرجال الذين بلغتنا النصوص من خلالهم، فسعى في تعديل البعض أو تجريحهم. وكان هذا العلم محل جولان عقول العلماء للبحث عن القرائن التاريخية التي يستشهد بها لتوثيق الرجل أو عدم توثيقه، فاستخدموا في هذا المضمار مجمل القرائن، وشكّلوا منهجاً لافتاً في هذا المضمار.

الثاني: علم الدراية، تكفّل علم الدراية بدراسة النصوص الدينية من حيث محتواها والطرق الصحيحة والسقيمة، والنظر إليها نظرة جزئية أحياناً، أي نظرة إلى نص محدّد ودراسة محتواه بمعزل عن باقي النصوص من حيث كون متنه مضطرباً أو سليماً نحوياً وأدبياً. وقد ينظر إلى النصوص كلية شمولية أحياناً أخرى، أي بلحاظ باقي النصوص ومجمل التعاليم الدينية والمقاصد الشرعية، ليروا ما إذا كانت هذه النصوص، وفقاً للقواعد التي أسسوها في هذا العلم، يمكنها أن تعكس وجهة نظر الشرع أم لا يمكنها من حيث موافقتا لمسلّمات الدين أو ما شابه ذلك من الشؤون.

الثالث: علم التفسير، وتكفّل علم التفسير بتوضيح وشرح معاني الآيات مطلقاً، فاستخدم علم التفسير لشرح وبيان المراد من النصوص القرآنية كأهم نصوص دينية، واستخدم كذلك في علم الفقه لتفسير الآيات التي يمكن استنباط حكم شرعي منها، كما استخدم في مجمل ما له صلة بالدين لغرض معرفة الموقف والرأي الوحياني.

الرابع: علم المنطق، ويستعان بهذا العلم لغرض تحديد ما يمكن أن يحصل في النصوص من مغالطات أو تناقضات وتضادات، وشؤون بدائية من هذا القبيل التي من الواضح تأثيرها على الحكم بصحة أو سقم النص.

الخامس: علم أصول الفقه، وهذا العلم تكفّل بعدّة جوانب من المنهج، وهي: الجانب الدلالي، وفي هذا المجال تدارس الدلالات اللفظية والحالية والقرائن والسياق

وما شابه. كما تناول دراسة العلاجات المطروحة للقضايا المستحدثة التي يراد استنباط حكمها الشرعي من خلال النصوص أو ما له صلة بالنصوص، فطرح في هذا المجال عدّة آليات مثل الإجماع والعقل والقياس والعرف وما شابه، مع اختلاف بين المذاهب في ما يخصّ كلّ من هذه الآليات.

ويعدّ علم أصول الفقه عنصراً أساسياً في هذا المنهج، واعتماد المجتهد عليه محوري؛ وذلك لتنوّع الاستفادات منه واهتمامه بجزئيات كثيرة من النصوص، تقولبت في اطار قواعد يستخدمها المجتهد في سبيل استنباط الرؤية الشرعية من النصوص الدينية.

وتتمثّل البحوث التي يستعين بها المنهج النقلي في أصول الفقه بالأمور التالية:

١. البحوث اللفظية في أصول الفقه، وهي تشكّل ما يقرب من أربعين بالمائة من بحوث اللفظ، وتضمّ قواعد كثيرة يُظنّ أنّها تساعد على استيعاب النص من الناحية اللفظية، فتضمّ بحوثاً في الحقيقة والمجاز والعموم والخصوص والمعاني الحرفية والإسمية والمجمل والمبهم و... ومن موارد الاستفادة من هذه البحوث اللفظية هو حالة وجود تعارض بين النصوص فإنّ هذه القواعد تساعد في حلّ التعارض غير المستقر وفهم المراد النهائي من النص الشرعي.

٢. البحوث غير اللفظية في أصول الفقه، وهي كثيرة، لكنّها موضع اختلاف بين علماء المسلمين، مثل: الإجماع، سواء أريد منه إجماع الأمة أو المجتهدين أو غير ذلك، فإنّه مؤثر في فهم النص، وبخاصة الإجماع الذي يضمّ الصحابة ومن قربوا من عهد النص. والقياس، والاستحسان وغيرها من الآليات التي ورد بحثها في أصول الفقه.

٣. العقل، وهو من ضمن الآليات غير اللفظية التي وقعت موضع بحث علماء الإسلام في أصول الفقه، وكان موضع خلاف كذلك. ومن الطبيعي أنّه من

خلال العقل يمكن الخروج بنتائج تساعد على فهم النص. وفي هذا المجال هناك ما تُدعى بالمستقلات وغير المستقلاّت العقلية وكذلك تنقيح المناط وتحقيق وتخريج المناط وما شابه هذه كلّها نتيجة إعمال العقل وتوظيفه لفهم النص الديني بنحو مباشر أو غير مباشر.

٤. العرف، فإنّ هناك الكثير من القواعد دوّنت وفقاً لما يذهب إليه العرف من تواضع وارتكازات عقلائية، وبحوث مثل السيرة العقلائية كلّها تدخل ضمن مفهوم العرف الذي يتناول الأصوليون دراسته من زوايا مختلفة.

وأمور وآليات أخرى مبثوثة في العلوم الإسلامية، تبحث في مواضعها.

من جانب آخر، فإنّ المراد من هذا المنهج النهوض في مختلف مراحل التثبّت من النصوص الشرعية، ويشمل حتّى المراحل الأولية، مثل الأساليب والتقنيات المدوّنة والمستخدمة لأجل تحقيق التراث فهي ادخلة ضمن هذا المنهج؛ باعتبارها مراحل أولية تضمن وتوفّر الأرضية لإعمال المراحل الأخرى لهذا المنهج. وفي النتيجة لا يمكن الفصل بين مراحل تحقيق التراث، وإن كان هذا حاصلاً في نشاط الفقهاء عملياً.

الفرق بين المنهج النقلي والتاريخي

لا شكّ في وجود وجوه كثيرة من التشابه بين المنهج النقلي والمنهج التاريخي بحيث يمكن اعتبارهما أمراً واحداً في الأساس؛ باعتبار اعتمادهما وثائق تاريخية يراد التعامل معها واكتشاف ما يمكن اكتشافه منها، لكن يمكن التفريق بينهما في الأمور التالية:

أولاً: أنّ المنهج التاريخي يعتمد الوثائق التاريخية من النصوص وغيرها، فيعتمد الكتب التاريخية كما يعتمد الآثار والصناعات التي تنسب إلى برهة زمنية محدّدة أو أقوام خاصين من البشرية. بينما المنهج النقلي يعتمد النصوص التاريخية فقط. وهذا فرق أساسي يفصل بين هذين الصنفين من المناهج

ثانياً: أنّ مورد استخدام المنهج التاريخي صالح لجميع البحوث العلمية والانسانية بينما في علوم توقيفية مثل الفقه الإسلامي يعتمد المنهج النقلي في الأساس، وهو الحجّة في هذا المجال أمّا المنهج التاريخي فلا يعتمد وقد لا يكتسب حجيّته وصلاحيته للكشف عن أحكام الشرع ووجهات نظره في الشؤون المختلفة.

ثالثاً: باعتبار الاعتماد الأساسي للمنهج النقلي على النصوص فهو يقرب من جهة إلى المناهج الأدبية والنقدية اللغوية. فهو يلاحظ النصوص ويسعى لنقدها وبيان إيجابيات وسلبيات النصوص والسعي لاكتشاف ما تستبطنه النصوص من محتويات ومعاني، كما يسعى لإثبات صدورها أو نفي الصدور، فيستلهم من مناهج أدبية تارة وغير أدبية أخرى.

رابعاً: يستخدم المنهج النقلي في الشؤون الدينية، ولذلك يكون نطاق توظيفاته منحسرة، ولا يمكننا التعامل في النصوص الدينية بنفس النمط الذي نتعامل به مع النصوص التاريخية والأدبية البحتة، فهناك شروط وقيود فرضت على هذا المنهج عند استخدامه في الاستنباطات الدينية، وقد تكفّلت علوم مثل علم الرجال والدراية وأصول الفقه وغيرها في هذا المنهج بحيث أصبح للدين الإسلامي منهج خاص به يشترك مع المنهج التاريخي في الأساس لكن يختلف عنه بفرض بعض القواعد والأطر التي تقيّده وتجعله أضيق دائرة من المنهج التاريخي.

والاختلاف بمجمله يعود إلى المسلّمات المفروضة في النصوص الدينية من حيث كونها نصوصاً وحيانية صادرة من قدرة خارقة مباشرة أو بنحو غير مباشر بأن تصدر عن بشر معصوم عن الخطأ. وهذه القدرة تعلم عن البشرية ومصالحها وشؤونها ما لا تعلمه البشرية نفسها. بينما النصوص التاريخية والأدبية بشرية وصادرة عمّن يمكنه أن يخطأ سهواً أو يتعمّد الخطأ. فهذا هو أساس الاختلاف بين النمطين من النصوص.

نقد المنهج الإسلامي التقليدي لدراسة النصوص

لا شكّ في فاعلية المنهج النقلي التقليدي، فهو قد نهض بدوره على طول أكثر من ثلاثة عشر قرناً، واستطاع أن يقود الحركة العلمية الإسلامية، ويلبّي حاجات المجتمع الإسلامي في هذا المضمار، لكن ممّا يمكن أن ينقد به هو أنّه لم يحدّث نفسه في القرون الأخيرة، حيث إنّه في خضم التطوّرات العلمية والتقنية في القرنين الأخيرين، برزت آليات أعانت المنهج التاريخي على تحديث نفسه وبلوغ المستوى اليقيني أو شبه اليقيني في استنتاجاته.

ويمكن تلخيص إشكالات هذا المنهج بالنحو التالي:

أولاً: إنّه لم يقم علماء الإسلام بدراسات لأجل تطوير هذه الآليات التي كانت تنسجم مع العصور الماضية، ولم تقم دراسة مستقلة في هذا المجال لتطويره. ويدخل هذا التوقّف في تطوير المنهج ضمن مأساة حرمان المسلمين من التطوّرات التقنية وابتعادهم عن العمل في المجالات التقنية والعلمية بنحو مساوق للعالم الغربي.

ثانياً: النظر إلى هذا المنهج – حتّى الآن – كان نظراً جزئياً ومتجزئاً، ولم ينظر إليه إليه وفق أسلوب النظام، أي ينظر فيه إلى كلّ بحث وعلم يُستعان به بمعزل عن باقي البحوث والعلوم، فينظر إلى علم الرجال بمعزل عن علم الدراية، وعلم الدراية بمعزل عن علم أصول الفقه وهكذا، ومن المهم أن يُنظر إلى هذا المنهج بنحو شمولي إضافة إلى النظرة المتجزّئة التي ينظر بها إلى كلّ من أجزائه وعناصره، أي العلوم التي تشكّل بمجموعها المنهج الإسلامي الشمولي. وضرورة هكذا نظرة تنشأ من احتمال وصول الباحث والمجتهد من خلال هذه النظرة إلى نتائج لم يصل إليها من خلال نظرته التجزيئية. وهذا من قبيل المعمل الذي يتكوّن من أجزاء وقطع محكمة ومتقنة فإنّ ملاحظة كلّ من الأجزاء والقطع يمنح انطباعاً متقناً عن المعمل لكن عندما تتركّب

الأجزاء وتعمل على معالجة المدخلات فمن غير المعلوم أنّ مخرجات المعمل ستكون مطلوبة وموافقة لما يهدف صاحب العمل إنجازه.

رغم مضي قرون على إبداع هذا المنهج إلاّ أنّه لم يناقش في صحّته بنحو شمولي من جانب، ومن جانب آخر، لم يعمل بشكل جدّي على تطويره رغم التطوّر الحاصل في المناهج البشرية التي ابتدعت لأجل اكتشاف العلوم والمعارف الإنسانية. فمن الواضح أنّ القرون الأخيرة قد شهدت إبداع مناهج كثيرة لكن لم يستعن بأي من هذه المناهج ذات الطابع الإنساني العلمي البحت لغرض تطوير المنهج النقلي، مع أنّ شأن هذا المنهج شأن باقي المناهج والشؤون العلمية التي هي أهل للتطوير والتغيير نحو الأحسن.

ولإيضاح نقص هذا المنهج لو أنّ رواية ما قد وضعت وحشرت ضمن واحد من الكتب المعتبرة نسبياً والتي نسخت مخطوطته قبل عدّة قرون، وكان وضعها لم يقتصر على المحتوى بل الاسناد كذلك، فوضع لها أفضل الأسانيد لتبدو صحيحة دون إشكال، فإنّها ستخرج صحيحة وينبغي الأخذ بها وفقاً لهذا المنهج دون أي إشكال. ويعجز هذا المنهج عن تسقيطها أو الشك بصحتها أصلاً. وكذلك الحال بالعكس، فلو أنّ رواية في غاية الصحّة سندا ومتناً لكن استبدل السند بسند ضعيف أو مرسل أو غير ذلك فإنّ الرواية تسقط عن الاعتبار وفق المنهج التقليدي. ومع هذا فإنّ اعتبار علم الرجال والعمل به يتأتّى فيما إذا لم يكن هناك وضع ولم يكن دس وتزييف وتحريف، مع أنّ هذا الاحتمال غير منتف عن النصوص موضع البحث.

ثالثاً: إنّه لا يضمّن دوراً للتقنيات الحديثة ضمن منهجه، فلم نجد دوراً ولا إشارة إلى استخدام آليات حديثة، مثل أجهزة الكشف عن الكاربون المشع، كآلية يعتمد عليها لغرض الكشف عن الحقائق التاريخية، وتوثيق صدور النصوص عن أصحابها.

يحصر طريق القطع أو الظن بالنص بالدلالات والقواعد اللفظية وغير اللفظية المدرجة في العلوم المستعان بها في هذا المنهج، ولا يفسح مجالاً للآليات الأخرى، بينما من المحتمل أنّ النص الذي يعدّ قطعياً، كبعض الروايات، هو بحدّ ذاته محرّفاً ونالته يد التغيير ومنذ بداية تدوينه وعندما كان أصحاب النصّ يملؤون على تلامذتهم.

إنّ الحصر هذا يعني عدم الاستعانة بالمعلومات التاريخية وغير التاريخية التي تحوم حول النصّ موضع البحث، كما هو الحال المعمول به في المنهج التاريخي، فإنّ من المفروض عدم اقتصار المطالعة على نفس النص وعدم حصر الآليات التي يستعان بها على القواعد اللفظية وغير اللفظية المدوّنة في مثل أصول الفقه، فإنّ دراسة النص التاريخي يستدعي دراسة الملابسات التاريخية التي كانت تحوم حوله، وهي لا شكّ كانت مؤثرة في صدوره. وهذا ممّا لم نجده حاصلاً برغم أنّه لا يوجد من يعارض هكذا مطالعات وبرغم أنّه لا يوجد هناك من يخطّا ضمّ الدراسات خارج اطار العلوم الإسلامية المستعان بها، لغرض تحديد الصحة والسقم وغربلة التراث النصي.

المطالعات الخارجة عن اطار العلوم الشرعية ترشد الباحث إلى كثير من الملابسات التي كانت تحوم حول النص، سواء السياسية منها أو الاجتماعية أو العلمية، فقد يكون هناك نص صدر كرد فعل لسيرة دارجة في المجتمع أو موقف صادر من سلطات ذلك الزمان أو ما شابه. وهذه السيرة والموقف لا يمكن اكتشافه من خلال النص فقط بل ينبغي الإلمام بالملابسات الاجتماعية والسياسية التي كانت قائمة آنذاك لمعرفة السيرة أو الموقف.

من جانب آخر، إنّ الآليات المستخدمة للكشف عن الظني والقطعي لا يمكنها أن تكشف عن صحّة النص الذي كان قد حرّف منذ البداية. وعلى العلماء أن يهمّوا بأن يبدعوا آلية يمكنها أن تكشف عن هكذا مشاكل.

هناك محاولات صدرت من البعض في رفض علم الرجال كلياً أو جزئياً، والبحث في النصوص فقط من خلال آليات عقلية وتاريخية، اي معايير متنية وترك المعايير الرجالية؛ لأنّا لا نشكّ مثلاً في هذا الرجل بكونه ثقة وعادلاً وضابطاً، لكن يبقى هناك احتمال تحريف ما رواه، فإنّ هذا الإشكال لا يرفعه علم الرجال، وبالإمكان الاستعانة بالآليات الحديثة لمعالجة هذه المشكلة.

إنّ المعايير السندية والمتنية التي وردت في كلمات علم الدراية والرجال مثل التواتر ووثاقة الرجال وضبطه وغيرها من المعايير التي يمكن اعتبارها قرائن لتثبيت صحّة الرواية أو سقهما لا يمكن توظيفها إلاّ إذا اجتاز النص التراثي المراحل الابتدائية التي تحدّد تاريخه وتثبّت صحّته. ولا ينبغي الاكتفاء بهذه المعايير برغم أنّها تشكّل قرائن تساعد الباحث للوصول إلى الحقيقة.

رابعاً: لم يستفد من آخر مستجدات علم المنهجيات، ولم يعر أهمية مطلوبة للمناهج التي راجت بعد القرن السابع عشر الميلادي، بل اكتفي بما ورد من مناهج قديمة مدوّنة في علم المنطق الذي بات غير فاعل في مجال العلوم الحديثة. بل لم يشر إلى المستجدات العلمية المذكورة فضلاً عن بيان حكمها من الناحية الشرعية؛ لأنّها غير مستخدمة، مع أنّه من المفروض إبداء الرأي فيها ودراسة ما إذا كانت فاعلة أو غير فاعلة في العلوم الدينية.

خامساً: عدم الاستعانة بالعلوم الحديثة، بل نشهد إغماضاً واضحاً في هذا المضمار، الأمر الذي أدّى بالبعض أن يقول بتنافي العلم مع الدين والإيمان. بل هناك علوم ذات صلة قريبة من أحد أركان هذا المنهج، وهو علم أصول الفقه والتفسير، مثل الهرمنوطيقا لم نشهد الاستعانة منها، والبوادر التي نشهدها حالياً في حقيقتها بدأت في السنوات الأخيرة، ولم تشهد إقبالاً كبيراً لحشرها ضمن قواعد أصول الفقه والتفسير كعناصر مشكّلة لهذا المنهج.

إنّ الاستعانة بالعلوم المادية يعين كثيراً في تحديد صدق النصوص وسقمها. ومن العلوم التي تعين كثيراً في هذا المضمار هو علم الآثار، فإنّه يؤثر كثيراً في تحديد صحة وسقم النصوص. وهناك الكثير من القصص التي نسبت إلى الدين ومن المحتمل أنّ القصاصين قد حشرها في الكتب الدينية، والاستعانة بعلم الآثار يمكنه أن صحتها وسقمها بمقياس علمي من خلال الآثار المكتشفة والاحفوريات وما ورد من مناهج مستخدمة في ذلك العلم لاكتشاف آثار الأمم السابقة.

سادساً: اختصّ هذا المنهج حتّى الآن بالنصوص الفقهية، ومن غير الواضح ما إذا كان ناجحاً في تطبيقه في النصوص الدينية غير الفقهية فضلاً عن تسريته إلى النصوص غير الدينية وغير العربية. ومن الجدير أن يهتمّ بجانب تسرية هذا الجانب إلى النصوص غير الفقهية أولاً ثمّ اختباره على مستوى أوسع؛ لكون الدين ليس قضايا فقهية فحسب بل هناك الكثير من الشؤون المنسوبة إلى الشارع، ونحن بحاجة إلى معرفتها ومعرفة رأي الشارع فيها، مثل قصص الأنبياء.

سابعاً: نظرة علماء المذاهب الضيّقة تجاه الروايات المنقولة عن المذاهب الأخرى، فإنّ من المعروف رفض أهل السنة الروايات المنقولة عن طرق الشيعة ورفض الشيعة الروايات المنقولة عن أهل السنة. بينما من المفروض أن لا يكون هذا، بل الرفض والقبول ينبغي أن يخضع لموازين علمية لا توجّهات طائفية. فإنّ الرفض المذكور يبدو مستنداً إلى عقيدة كون روايات الطرف الآخر موضوعة أو معمول فيها النظرة المذهبية تعصّباً وحصر النقل بالروايات التي تنسجم مع توجّهات المذهب وترك الروايات التي تتنافى معه. مع أنّ هذا ليس صحيحاً دائماً وإن كان محتملاً، لكن من البعيد جداً أن توضع روايات بهذا الكم الهائل بهذا التوجّه فقط.

ومن جانب آخر، فإذا لاحظنا مثلاً أصحاب الصحاح الذين تشكّل كتبهم المصدر الأساس لروايات أهل السنة نجدهم لم يحملوا صورة سلبية عن أرباب المذهب

الشيعي، بل أظهرت كتبهم العكس، فقد أشادوا بأهل البيت كثيراً. وهذا يبعد احتمال أنّهم نقلوا في كتبهم الروايات التي تدحض التوجّهات والمذاهب الأخرى (مثل المذهب الشيعي) ليثبتوا حقانية مذاهبهم وتوجّهاتهم فحسب.

كما أنّا إذا لاحظنا مؤلفي الجوامع الحديثية الشيعية نجدهم لا يحملون أي تصوّر سيء عن أرباب المذاهب السنية مثل مالك وأحمد بن حنبل، ومن المستبعد أنّهم نقلوا في جوامعهم الروايات التي تدحض تلك المذاهب لتثبت حقّانية مذهبهم فحسب، وإذا احتملنا هذا بنحو جزئي فمن المستبعد أن نحتمله في جميع رواياتهم ومنقولاتهم.

المنهج النقلي الحديث

المنهج النقلي الحديث الذي ندعو إليه هو ذات المنهج النقلي التقليدي مع إضافات وتعديلات تتمثّل بالاستعانة بالمناهج العلمية الحديثة المستفاد منها في البحوث العلمية الحديثة، بخاصة مثل المنهج التاريخي ومنهج تحليل المضمون.

ولا ندّعي أنّ المنهج التاريخي لم يُعمل في المنهج النقلي التقليدي أصلاً بل قد استخدم إلاّ أنّه لم يستخدم بجميع آلياته الحديثة. ومن جانب آخر، لم تحدّث ضوابطه بما ينسجم مع آخر الاكتشافات، وكذلك مناهج وآليات أخرى مثل تحليل المحتوى وما يستبطن من آليات وضوابط وتقنيات تعزّز دقّة المنهج وقابليته للنهوض بمهمّته مع لحاظ التطوّرات العلمية.

إنّ العديلات المدعو لتضمينها في المنهج النقلي يمكنها أن تتلافى النواقص الملحوظة في المنهج النقلي التقليدي، فيمكن استخدام هذا المنهج الحديث في النصوص مطلقاً، فيستخدام في دراسة مطلق النصوص الدينية، ولا اختصاص لها بالنصوص الفقهية، فهو منهج لمجمل النصوص الدينية سواء الفقهية منها أو غير الفقهية بل يمكن استخدامه في باقي النصوص العربية غير الدينية بل حتّى غير العربية بلحاظ أنّ

قواعده ومراحله وبخاصة تلك التي ذات الصلة بالألفاظ قد تناولها العلماء دون لحاظ لغة معيّنة فيها، فلا تكون خاصة باللغة العربية.

على أنّه ينبغي الالتفات إلى كون هذا المنهج ناجحاً فيما إذا أعملت جميع مراحله ومبادئه وطبّقت على المورد موضع الدراسة بنحو شمولي، وقد لا ينجح إذا طبّقت بعض عناصر هذا المبدأ دون أخرى، وإذا نجح فبشكل ناقص. وهذا يستدعي تطبيقات وتجارب كثيرة تجرى على النصوص وفق أسلوب النظام. فينبغي _ للتأكّد من فاعلية هذا المنهج _ بتجربة مدخلات (النصوص الدينية) متعددة ونشهد المخرجات فيها ما إذا كانت متنافية مع المبادىء المسلّمة أو أنّها عكس ذلك تعزّز تلك المبادىء.

مبادىء المنهج النقلي الحديث

إنّ هذا المنهج لا ينفي المبادىء التي يعتمدها المنهج النقلي التقليدي كما لا ينفي الإبداعات التي حصلت في المناهج الأكاديمية مثل المنهج الوصفي والتاريخي، والتقنيات المستخدمة في هذا المجال، فهو ليس منهجاً أكاديمياً بحتاً ولا منهجاً تقليدياً بحتاً، بل منهج استفاد من كلا المنهجين ليخرج بحلة توازن بين التطوّر العلمي في مجال المناهج وبين المأثور من المناهج التقليدية، وذلك كلّه سعياً لمواكبة التطوّر العلمي والمعرفي وإيجاد الدقّة المطلوبة.

وفي هذا المضمار ينبغي الالتفات إلى مسلّمتين مهمّتين هما:

إحدهما: أنّ الله فسح المجال أمام الانسان لاكتشاف مطلق الحقائق سواء ذات الصلة بالدين أو بالطبيعة والكون، ولم يمنعه من الاستعانة بكلّ ما يمكنه أن يوصل الإنسان لهذه الحقائق.

وثانيهما: كون الإنسان قادراً على استيعاب الحقائق الطبيعية وكثير من الأمور الشرعية، ولأجل هذا سمح للمجتهد استنباط أحكام المستجدات وتحديد حكم الشارع ووظائف المكلّفين في الأمور الشرعية التوقيفية فضلاً عن غير التوقيفية.

ومع الأخذ بنظر الاعتبار ما تقدّم يبدو لنا من الضروري إضافة المبادىء التالية إلى مبادىء وعلوم المنهج التقليدي، وهي:

أولاً: مبدأ الاستعانة بالعلوم الحديثة

تتمّ الاستعانة بالعلوم لغرض دراية النصوص واستيعابها بما ينسجم مع المستجدات والمسلّمات العلمية، بحيث يرفض النص الذي يتنافى محتواه مع أحد المسلّمات العلمية، وتكون المسلّمات من المقاييس المهمة لتحديد صحّة النص أو سقمه.

لا يمكن الاستفادة من مثل المنهج التجريبي وما أنتج من معارف علمية طبيعية وغير طبيعية، لأغراض شرعية مثل تقييم النصوص الدينية لكن يمكن أن يستفاد منه في تحديد الموضوع لأجل الحكم عليه وفق الضوابط الشرعية. وعلى سبيل المثال لو أن المختبرات الطبية أثبتت الضرر في بعض الأغذية المصنّعة فمن الطبيعي أن يحكم الفقيه بحرمة هذه الأغذية، بناء على حرمة ما يضر الإنسان. فهو منهج صالح لتحديد المواضيع التي تلحقها أحكام شرعية لكن لايمكن لهذا المنهج أن يكون مقياساً في تحديد الصحيح والسقيم من الأحكام والشؤون الشرعية التوقيفية؛ لكونها لا تخضع للتجريب. ولأجل هذا تكون الاستفادة والاستعانة بالمنهج التجريبي والمعارف العلمية في المواضع المسموح بها في اطار الشرع فقط.

وفي هذا المجال ينبغي الإفادة من علماء وخبراء العلوم الأكاديمية لغرض استيعاب النص الديني بنحو أفضل ومنسجم مع العلم وآخر نتاجاته ومعارفه. وهذا يعدّ من توظيفات العلوم العلماء في سبيل الدين والمعارف الإلهية.

وهنا كلام طويل لكن نلخّص القول بأن في العلوم قوانين ونظريات وفرضيات، والمراد من مسلّمات العلوم هي القوانين التي أصبحت مسلّمة ولا يناقش في صحّتها منذ أمد بعيد. فإنّ القانون مع مضي مدّة طويلة على اكتشافه دون أن يستدلّ على كذبه ولم

يشكك في صحّته، رغم التجارب والتطوّرات والدراسات ذات الصلة، يكشف عن صحّته حقّاً.

من جانب آخر، فإنّه من المسلّم به استثناء بعض النصوص التي تشير إلى إعجاز علمي حصل في العصور الماضية، فإنّ الاستعانة بالعلوم لا يتنافى مع حصول إعجاز إلهي يخرق القوانين الطبيعية لكنّ الأخير يحصل بنحو نادر، ولا يمكن نسبة كلّ شيء إلى الإعجاز، كما لا يمكن تفسير النصوص بنحو واسع في اطار الإعجاز الإلهي، فإنّ هذه نظرة غير علمية ناشئة عن سوء فهم للإعجاز.

إنّ الاستعانة بالعلوم الحديثة يعني رفض الكثير من القصص الواردة في الروايات والتي تبدو خيالاً لا أكثر وردت عن قصّاصين فما إذا كانت مخالفة لمسلّمات العلوم الحديثة.

ممّا يمكن معالجته عبر هذا المبدأ هو الحديث الوارد عن طرق أهل السنة، وهو: «إذا وقع الذباب في إناء أحدكم فليغمسه كله ثم ليطرحه، فإن في أحد جناحيه داء، وفي الآخر دواء». ففي قبول الحديث واعتماده صحيّاً ينبغي الاستعانة بالعلوم الحديثة ورأي الخبراء في هذا المجال، فإذا أيّد هذا الحديث كان المفروض قبوله أمّا إذا رفض بالدليل القاطع فيفترض بنا أن نتركه إلاّ أنّ نحتمل معاني أخرى له أو أنّ ردّ الخبراء لم يكن منطلقاً من أدلّة قطعية.

ثانياً: مبدأ الاستعانة بالتقنيات الحديثة

الاستعانة بالتقنيّات الحديثة الكاشفة عن صحّة النصوص وما ورد فيها، مثل استخدام الكاربون ١٤ لتحديد عمر النص ونسخه. أو أي تقنية أخرى يمكنها الإعانة في الكشف عمّا تضمره النصوص من بيانات ومعلومات. وبخاصّة تلك التقنيات التي تستخدم في علم الآثار. مع العلم أنّ التقنيات تتطوّر دائماً، ونشهد بين الحين والآخر استحداث تقنيات وآليات أكثر تطوّرا ودقة تعين الباحثين في كسب المعارف.

وفي هذا المضمار حري بالجهات المعنيّة أن تهمّ بإخضاع النسخ الخطية الإسلامية وبخاصة المهمّة والمصيرية منها إلى تحليل الكاربون ١٤، للكشف عن صحتها وزيف بعضها الآخر؛ وذلك لما لها من دور حساس في تحديد مصير كثير من الأفكار والتوجّهات الدينية التي تضرب بالمجتمع وتخلق تحديات ونزاعات فيه. ولا ينبغي أن تكون الكلفة مانعاً أمام هذا، فإنّ شأنه عظيم ونتائجه كبيرة جداً. بالطبع هو يستدعي إعداد كوادر وتوريد أجهزة أو تصنيعها، والأهم من ذلك والسابق عليه هو تفهيم أصحاب الشأن أهمية الموضوع وإقناعه بضرورته.

أصبح من الضروري في هذا العصر الاستعانة بالآليات الحديثة للوصول إلى الحقيقة وتعزيزها. وعلى سبيل المثال فلو كان لدينا نسخة خطيّة كتب في آخرها أنّها خطّت في القرن الرابع على يد الخطاط خالد بن زيد، فإنّ النقد الخارجي لهذه النسخة يستدعي دراسة سيرة الخطاط وما إذا كان في القرن الرابع شخص يُدعى خالد بن زيد.

قد يُستعان في المنهج النقلي التقليدي بعلم الرجال وما أثرناه عن العلماء في هذا العلم، لكن نسخ هذا العلم أيضاً غير مستثناة من مشكلة النسخ الخطية في مجمل العلوم من حيث تعرّضها للتصحيف أو الوضع أو ما شابه، وهذا يعني أنّ مشكلة النصوص الإسلامية منسحبة إلى النصوص المتعلّقة بعلم الرجال والمعاجم الرجالية كذلك.

من جانب آخر، فإنّ استخدام الكاربون ١٤ للكشف عن تاريخ النسخة إذا حدّد تاريخ النسخة بأنّه في القرن السابع مثلاً فذلك يعني كذب الخطّاط. وهذا الفرض يحمل في طيّاته احتمالات كثيرة ويجعلنا نشك في صحتها ونحتمل تزوير ووضع بعض النصوص وحشرها ضمن النسخة. عندئذ لا يمكن اعتمادها.

وممّا يمكن تصويره في مجال هذه النسخة هو أنّه يضع رجالاً هم في قمّة الوثاقة لحديث موضوع، فلا يمكننا أن نحدّد صحة وسقم الرواية إلاّ من خلال الآليات التقنية الحديثة.

كما ينبغي أن يتجاوز الأمر فحص الأوراق ذاتها لتحديد تاريخها وتطبيقه مع التاريخ المثبت ليشمل التحليل نوع الحبر، والخط، وما إذا كان هناك أكثر من حبر مستخدم فيها. فمن المحتمل أن تضاف إلى نصوص النسخ القديمة حروف وحركات أو نقاط تغيّر المعنى، ولا يمكن الكشف عنها إلاّ من خلال تحليل الحبر المستخدم أو استخدام تقنيات أخرى تعين في هذا المجال، مثل النظر إلى الظروف في البرهة المنسوبة إليها النسخة؛ لأجل التحقّق من إمكانية صدور هذه النسخة بهذه المواصفات ومن جميع الجهات، مثل نوع الخط والأوراق والظروف الاجتماعية والسياسية وما شابه ذلك.

ثالثاً: مبدأ الاستعانة بالمنهج التاريخي

لا يمكن الاستعانة بكلّ منهج وتوظيفه في المنهج النقلي لكنّ مناهج مثل المنهج التاريخي وبعض أقسام المنهج الوصفي ممّا يمكن الاستعانة به. والإفادة منه يرفع من مستوى الفهم الدقيق والمنضبط للنصوص الدينية.

الاستعانة بمبادىء المنهج التاريخي وما يتضمّن هذا المنهج من نقد خارجي وداخلي ودراسات تحوم حول موضوع الدراسة وعدم الاكتفاء بدراسة النص ذاته وعدم ترك الشؤون التي كانت تحوم حوله، فإنّ دراسة الموضوع بمنأى عن الملابسات التاريخية التي عاصرته يحجب الباحث عن كثير من المعلومات التي يمكن أن ترشده إلى إيجاد تصوّر متكامل عن الظروف التي تقارنت مع كتابة النص.

ضرورة الاستعانة بالمنهج التاريخي تنشأ من منطلق ضرورة معرفة الملابسات التاريخية والاجتماعية لصدور النصوص. وهذا أمر لا يتأتّى إلاّ بالدراسات التي لا تقتصر على النص المدروس ولا على العلم ذات الصلة، بل يوسّع من دائرة مطالعة الباحث إلى أكثر من ذلك. فإنّ شأن الروايات والأحاديث الدينية كشأن الآيات من حيث احتياج الأخيرة إلى روايات تحكي شؤون نزولها، فالروايات أيضاً تحتاج إلى روايات ونصوص تاريخية تحكي شأن صدورها والملابسات التي تزامنت مع صدورها.

على سبيل المثال جاء في روايات العرض التي تتدارس في باب التعارض بين النصوص الدينية أنّ أحد آليات حلّ مشكلة التعارض بين الروايات هو العرض على الكتاب وعلى أخبار العامّة أو فقههم (باعتبار أنّ في بعضها ورد تعبير ما وافق القوم، وهو أعمّ من الأخبار).

ووفقاً للمنهج التاريخي ينبغي ملاحظة الأسئلة التالية والإجابة عليها:

في أي عهد صدرت هذه الروايات؟

ما هو الفقه الذي كان دارجاً في ذلك العهد؟

وما هي الروايات التي كانت دارجة آنذاك؟

أي فقه بالتحديد كان يُدعى بفقه العامة؟

وأي أخبار كانت تُدعى بأخبار العامّة؟

وكثير من الأسئلة الأخرى التي تستدعي مطالعات خارج اطار الفقه والأصول مطالعات تاريخية تكشف عن الملابسات السياسية والاجتماعية المعاشة في عهد صدور الروايات المذكورة.

إنّ الموجود والحاضر حالياً لدينا من الجوامع الحديثية لأهل السنة وكذلك فقههم هو مثل فقه المذاهب الأربعة، ومثل صحيح البخاري ومسند أحمد، لكن يا ترى هل هذه الجوامع كانت مدوّنة عهد صدور الروايات، وهو عهد الإمام الصادقعليه السلام؟ وهل الفقه الذي كان عهد صدور الروايات هو نفس الفقه الدارج لدى أهل السنة حاليا؛ باعتبار وضوح أنّ أرباب بعض المذاهب ولدوا في وقت متأخّر عن صدور هذه الروايات.

هذه وغيرها تساؤلات ينبغي طرحها والحصول على إجابات عليها وفقاً للمنهج النقلي الحديث.

وكمثال آخر الروايات التي توصي بأمور ذات طابع طبّي مثل استعمال الملح أو بعض الأغذية، فإنّ فهم هذه الروايات يستدعي دراسة تاريخية للأبعاد الاجتماعية في عهد صدورها، ومن المحتمل صدورها في ظروف خاصّة حيث كان جلّ أعمال الناس تقتضي التواجد تحت الشمس، مثل الزراعة، ممّا يؤدّي إلى التعرّق الشديد وحاجة البدن إلى ملح أكثر. وفي هذا الاطار يمكن تفسير هذه الروايات، ولا يمكن تفسيرها في اطار مطلق دون النظر إلى الملابسات الاجتماعية والتاريخية التي صدرت في ظلها. وبتعبير آخر: لا يمكن الوثوق بالإطلاق الأزماني الذي يبدو من ظاهر نصوصها.

وهذا التفسير يستدعي دراسة الظروف والشؤون الاجتماعية والاقتصادية في ذلك العهد. وفي هذا المضمار ينبغي الإجابة عن أسئلة مثل:

ما هو مستوى الطب وصنفه الذي كان دارجاً آنذاك؟

وما هو نوع العمل الذي كان يمارسه آنذاك؟

وما هي الأغذية التي كان الناس يتناولونها؟

وما مستوى الملح الذي كان يستهلك آنذاك وفقاً لصنف الأغذية التي كانوا يتناولونها؟

وهذه الأسئلة وغيرها من ضمن الأسئلة التي ينبغي الإجابة عليها للوصول إلى تفسير هو أقرب للواقع فيما يخص الرواية التي تدعو إلى استهلاك الملح.

رابعاً: مبدأ الاستعانة بالمنهج الوصفي وبخاصة تحليل المضمون

يعتمد المنهج الوصفي في الأساس على التوصيف، واعتماد هذا التوصيف _ سواء الكمي منه أو الكيفي _ يمنح الباحث الكثير من البيانات المهمّة، فإنّ التوصيف نوع علم، وكلّما كان شاملاً كلّما كان الباحث أكثر إلماماً بالموضوع، وكلّما كان خالياً أكثر من الميول وتأثير التجارب الشخصية كانت البيانات المستفادة أكثر دقّة ووثوقاً.

الاستعانة بمبادىء المنهج التوصيفي أمر لا يستغنى عنه، فهو يوضح المشكلة ويرسم أمامنا ما نتعامل معه، وذلك يشكّل الأرضية للعلاج. بالطبع هذا لا يعني أنّ المنهج الوصفي لم يستخدم أصلاً بل من المسلّم به أنّه كان مستخدماً، لكن استخدامه لم يكن بالمستوى المطلوب ولم يبرّز، وحتّى لو كان فهو بحاجة إلى تطوير، فلم تكتشف أو تبتدع له أصناف ولم ينتبه إلى كثير ممّا يمكنه أن يساعد الباحث على كشف المجهول. وهذا شأن جميع المناهج والشؤون العلمية.

منهج تحليل المضمون، وما يتضمّن من تحاليل كمية وكيفية له ترشدنا إلى المراد الجدي للكاتب. وإعمال التحاليل اللازمة في النصوص الدينية يخرجنا بنتائج قد لا نلتفت إليها من خلال المنهج التقليدي. بالطبع سبق لعلماء المسلمين أن استخدموا هذا المنهج لكن ليس بشكله المطوّر حالياً، كما أنّا لا نجد دوراً للتحليل الكمي بالخصوص في دراساتهم للنصوص الدينية، بينما إدخالها في دراساتهم يؤدّي بها أن تكون أكثر دقّة ووثوقاً بنتائجها.

إنّ التحليل يعني إعمال العقل في تفسير ظاهرة أو تبيينها وعلاجها، وفي هذا المضمار يلعب العقل دوراً أساسياً، ممّا يستدعي تمريناً للعقل في مجال التحليل أولاً وفي مجال التهذيب وعدم التأثّر بالتجارب والميول الشخصية. ودون ذلك لا يعبّر التحليل عن مسعى علمي لتفسير أو تبيين أو علاج ظاهرة.

إنّ تكرار مفردة مثل التوحيد في النصوص الدينية يؤكّد التوجّه الخاص لما تحمله هذه المفردة من مضامين، ويعزّز هذا التكرار فكرة أنّ التوحيد أحد أهمّ الأهداف أو المقاصد التي تدعو إليها هذه النصوص. بينما التقليل من استخدام الرجم أو الشهادة على بعض الذنوب يؤكّد السعي لإبعاد النصوص أتباعها عن موضوع الرجم أو الشهادة على مثله من الذنوب. وهكذا يمكننا استنتاج الكثير من الأغراض والأهداف المرجوّة من النصوص من خلال التحليل الكمي.

بالطبع لا يمكن القول بصلاحية تقنية تحليل المضمون في جميع النصوص بل نقول بإمكان استخدامه ولو جزئياً في بعض النصوص لفتح آفاق جديدة نحو فهم النصوص الدينية أكثر. فإنّ استفادة حكم شرعي من هذا التحليل الكمي بحاجة إلى تحقيق ودراسة أكثر عمقاً، لكنّ استفادة التوجّه والأهداف والأهتمامات الشرعية ممّا يمكن استفادته من هذا التحليل.

حجية المنهج النقلي الحديث

لم يبحث عن حجيّة الدليل على المنهج النقلي بشكل عام؛ وذلك لعدم العثور على من نظر إليه نظرة شمولية، والموجود هو النظرة المتجزئة إلى كلّ من أجزاء هذا المنهج والعلوم المستعان بها في هذا المضمار، فبحث مثلاً حجيّة قول اللغوي أو ضرورة علم المجتهد بالمنطق وهكذا أمّا حجيّة مجمل هذا المنهج فلم يتدارس. وإذا كانت هناك نظرة شمولية واستدلّت على حجيّة هذا المنهج فإنّ نفس هذه النظرة والأدلّة الواردة على هذا المنهج يمكن سحبها على المنهج النقلي الحديث، لتساويهما مع اختلاف في أنّ الحديث تضمّن ضوابط وآليات للوثوق أكثر دقّة.

من جانب آخر، المنهج النقلي نظام مفتوح وليس مغلقاً، فهو مفتوح على إضافة عناصر ومكوّنات جديدة عليه كما أنّه مفتوح من حيث المدخلات، ويمكنه استيعاب الكثير من النصوص حتّى غير الدينية إلى حدّ ما، ولا يوجد هناك ما يجعله نظاماً مغلقاً لا يقبل أي تطوير وتعديل.

إنّ كلّ عنصر من العناصر المكوّنة للمنهج النقلي هي بمثابة قرينة ومصفاة للنصوص الدينية. وهذه القرائن قد تكون شرعية مستوحاة من نفس النصوص الدينية، كما هو الحال بالنسبة إلى روايات العرض على الكتاب، وقد تكون قرائن عرفية وعقلية، وهي كثيرة وردت في مثل أصول الفقه. والدليل على ما أضيف في هذا المنهج مثل تحليل المحتوى هو في حقيقته من معطيات العقل، فإنّ العقل هو الذي يدعونا لتحليل

المحتوى للوصول إلى النتائج المطلوبة، أو من الآليات التي التزم بها العقلاء للإرشاد إلى الصحيح وتحاشي الوقوع في الخطأ.

آلية التحليل العقلي آلية إنسانية عامّة ولا اختصاص لها بصنف خاص أو طائفة من البشر. وقد أخذ بها العقلاء واعتمدها كآلية لكسب المعلومات، ولا يوجد مانع لاستخدام هذه الآليات في الشؤون الدينية التي لا تتنافى مع ما يذهب إليه العقلاء وما يكتشفه لأجل الوصول إلى الحقيقة في مجمل مجالات الحياة.

المصادر

١. أبراش، الدكتور إبراهيم، **المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية،** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ورام الله، ط ١، ٢٠٠٩م.

٢. إبراهيم، الدكتور مروان عبد المجيد، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية،** مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، ط ١، ٢٠٠٠م.

٣. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، **نقض المنطق،** تحقيق: الشيخ محمد بن عبد الرزاق حمزة والشيخ سليمان بن عبد الرحمن الصفية، صححه: محمد حامد الفيقي، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ط ١، ١٣٧٠ هـ ١٩٥١م.

٤. ابن تيمية، **نقض المنطق،** تحقيق: الشيخ محمد بن عبد الرزاق حمزة، والشيخ سليمان بن عبد الرحمن الصفية، تصحيح: محمد حامد الفيقي، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ط ١، ١٣٧٠ هـ، ١٩٥١م.

٥. ابن الصلاح، فتاوى ومسائل ابن الصلاح في التفسير والحديث والأصول والفقه ومعه أدب المفتي والمستفتي، حققه وخرّج حديثه وعلّق عليه: الدكتور عبد المعطي أمين قلعجي، دار المعرفة، بيروت، ط ١، ١٤٠٦ هـ ١٩٨٦م.

٦. الأنصاري، د. فريد، **أبجديات البحث في العلوم الشرعية،** منشورات الفرقان، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط ١، ذو القعدة ١٤١٧ هـ، ١٩٩٧م.

٧. بدوي، زكي، **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية** انجليزي فرنسي عربي، مكتبة لبنان، ١٩٨٢ م.

٨ بدوي، عبد الرحمن، **مناهج البحث العلمي**، وكالة المطبوعات، الكويت، ط٣، ١٩٧٧م.

٩. البلداوي، الدكتور عبد الحميد عبد المجيد، **أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدوياً وباستخدام برنامج SPSS**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، الإصدار الثالث، ٢٠٠٧م.

١٠. بوحوش، الدكتور عمار، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط٢.

١١. حسن، الدكتور أحمد عبد المنعم، **أصول البحث العلمي**، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط ١، ١٩٩٦م.

١٢. الحصادي، د. نجيب، **نهج المنهج**، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

١٣. حلمي، مصطفى، **مناهج البحث في العلوم الإنسانية بين علماء الإسلام وفلاسفة الغرب**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ٢٠٠٥م.

١٤. خضر، عبد الفتاح، أزمة البحث العلمي في العالم العربي، سلسلة دراسات تصدر عن مكتب صلاح الحجيلان، الرياض، السعودية، ط٣، ١٤١٢ هـ، ١٩٩٢م.

١٥. الخويطر، خالد بن سليمان بن علي، **جهود العلماء المسلمين في تقدم الحضارة الإنسانية**، ط ١، ١٤٢٥ هـ / ٢٠٠٤م.

١٦. داوود، عزيز، **مناهج البحث العلمي**، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دار المشرق الثقافي، عمان، الاردن، ط ١، ٢٠٠٦.

١٧. دونر، وندي، وفمرتون، رتشارد، **جون ستيوارت مل**، ترجمة: نجيب الحصادي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، آفاق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط ١، ٢٠١١م.

١٨. دويدار، الدكتور عبد الفتاح محمد، **مناهج البحث في علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط ٢، ١٩٩٩م.

١٩. دويدري، رجاء وحيد، **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية**، دار الفكر المعاصر، بيروت، دار الفكر، دمشق، ط ١، ١٤٢١ هـ ٢٠٠٠م

٢٠. زرواتي، رشيد، **مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ١٤٣٧ هـ / ٢٠١٦ م.

٢١. زيدان، الدكتور محمود، **الاستقراء والمنهج العلمي**، الناشر: مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، دون تاريخ.

٢٢. زين الدين، حسن، **منهجية البحث العلمي**، دار الولاء، بيروت.

٢٣. ساعاتي، الدكتور أمين، **تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه**، الناشر: المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية، جدة، ط ١، ١٤١١ هـ ١٩٩٩م.

٢٤. الشراكة بين الأكاديميات (نخبة من أفضل أساتذة الجامعات بالعالم)، **المعايير الدولية للبحث العلمي**، مراجعة النسخة العربية: أ. د. محمد علي إسماعيل، د. مها إسماعيل محمود، مركز القاهرة لقياسات التنمية، ط ١، ٢٠١٧م.

٢٥. صابر، د. فاطمة عوض، وخفاجة، د. ميرفت علي، **أسس ومبادىء البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الاسكندرية، مصر، ط ١، ٢٠٠٢م.

٢٦. الصدر، محمد باقر، **فلسفتنا**، دار الكتاب الإسلامي، قم، ايران، ط ١٠، ١٤٠١ هـ/١٩٨١م.

٢٧. -----------، الأسس المنطقية للاستقراء، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، ط ٥، ١٩٨٦م.

٢٨. صقر، نادية حسني، **العلم ومناهج البحث في الحضارة الإسلامية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩١ م.

٢٩. صيني، الدكتور سعيد إسماعيل، **قواعد أساسية في البحث العلمي**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١، ١٤١٥ هـ - ١٩٩٤م.

٣٠. ضاحي، فاضل جابر، **محاضرات في منهج البحث التاريخي**، دمشق للطباعة والنشر، دمشق، ط ٤، ٢٠١٢م.

٣١. الضامن، الدكتور منذر عبد الحميد، **أساسيات البحث العلمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط ١، ١٤٢٧هـ، ٢٠٠٧م.

٣٢. عباس، الدكتور محمد خليل، ونوفل، الدكتور محمد بكر، والعبسي، الدكتور محمد مصطفى، وأبو عواد، الدكتورة فريال محمد، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط ١، ١٤٢٧ هـ، ٢٠٠٧م.

٣٣. عبيدات، الدكتور محمد، وأبو نصار، الدكتور محمد، ومبيضين، الدكتور عقلة، **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط ٢، ١٩٩٩م.

٣٤. العزاوي، عبد الرحمن حسين، **أصول البحث العلمي**، دار الخليج، عمان، ط ١، ١٤٢٦ هـ/ ٢٠٠٥م.

٣٥. العزاوي، رحيم يونس كرو، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، الأردن، ط ١، ١٣٢٩ ق، ٢٠٠٨م.

٣٦. عرفة، ناهد، **مناهج البحث العلمي**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٦م.

٣٧. عصار، الدكتور خير الله، محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٨٢م.

٣٨. عقيل، حسين عقيل، **مناهج البحث العلمي**، مكتبة مدبولي، ١٩٩٩ م.

٣٩. عقيل، عقيل حسين، **فلسفة مناهج البحث العلمي**، مكتبة مدبولي، ١٩٩٩م.

٤٠. عماد، الدكتور عبد الغني، البحث الاجتماعي منهجه مراحله تقنياته، جروس برس، طرابلس، لبنان، ط ١، ٢٠٠٢م.

٤١. عميرة، الدكتور عبد الرحمن، **أضواء على البحث والمصادر**، دار الجيل، بيروت، ط ٦، دون تاريخ الطبع.

٤٢. العنبكي، د. طه حميد حسن، والعقابي، م. نرجس حسين زاير، **أصول البحث العلمي في العلوم السياسية**، نشر: دار أوما، بغداد، ومنشورات ضفاف، بيروت، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ودار الأمان، الرباط، ط ١، ١٤٣٦ هـ ، ٢٠١٥م.

٤٣. العيسوي، عبد الفتاح وعبد الرحمن، **مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث**، دار الراتب الجامعية، بيروت، ١٩٩٦ – ١٩٩٧م.

٤٤. غراويتز، مادلين، **مناهج العلوم الاجتماعية، منطق البحث في العلوم الاجتماعية**، ترجمة: الدكتور سام عمار، مراجعة: الاستاذة الدكتورة فاطمة الجيوشي، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، مطبعة طربين، ١٩٩٣م.

٤٥. غرايبة، دكتور فوزي، ودهمش، دكتور نعيم، والحسن، دكتور ربحي، وعبد الله، دكتور خالد أمين، وأبو جبارة، دكتور هاني، **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والانسانية**، كلية الاقتصاد والتجارة، الجامعة الأردنية، ١٩٧٧م.

٤٦. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد بن محمد، **المستصفى**، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٦ هـ ١٩٩٦م.

٤٧. فان دالين، ديوبولد ب، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: الدكتور محمد نبيل نوفل، والدكتور سلمان الخضري الشيخ، والدكتور طلعت منصور غبريال، مراجعة: الدكتور سيد أحمد عثمان، الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٧م.

٤٨. فرانكفورت ناشمياز، شافا، وناشمياز، دافيد، **طرائق البحث في العلوم الاجتماعية**، ترجمة الدكتورة ليلى الطويل، بترا للنشر والتوزيع، دمشق، ط ١، ٢٠٠٤م.

٤٩. قطب، سيد، **الإسلام ومشكلات الحضارة**، دار الشروق، القاهرة، ط ١٣، ١٤٢٦ ق، ٢٠٠٥م.

٥٠. كورغانوف، فلاديمير، **مناهج البحث العلمي**، ترجمة: د. علي مقلد، دار الاستقلال للثقافة والعلوم القانونية، بيروت، ط٢، ٢٠٠١م

٥١. مبارك، محمد الصاوي محمد، **البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته**، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ط١، ١٩٩٢م.

٥٢. محارب، عبد العزيز قاسم، **كيف تكتب بحثاً – رسالة ماجستير – دكتوراه**، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، مصر، ٢٠١٥ م.

٥٣. محمد، ماهر عبد القادر، **مناهج ومشكلات العلوم الاستقراء والعلوم الطبيعية**، دار المعرفة الجامعية، جامعة الاسكندرية، ٢٠١٦م.

٥٤. محمد قاسم، الدكتور محمد، **المدخل إلى مناهج البحث العلمي**، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ١٩٩٩م.

٥٥. المليجي، الدكتور حلمي، **مناهج البحث في علم النفس**، دار النهضة العربية، بيروت، ط ١، ٢٠٠١م.

٥٦. نخبة من الأكاديميين، **موسوعة تاريخ العلاقات بين العالم الإسلامي والغرب**، إشراف: سمير سليمان، المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب، طهران، ط ١، ١٤٣١ هـ/٢٠١٠م.

٥٧. النشار، الدكتور علي سامي، **مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط ٣، ١٤٠٤ هـ، ١٩٨٤م.

٥٨. ياقوت، محمد مسعد، **أزمة البحث العلمي في مصر والوطن العربي**، دار النشر للجامعات، مصر، القاهرة، ١٤٢٨ هـ، ٢٠٠٧م.

RESEARCH METHODS
AND
THE NEW BASED ON ISLAMIC TEXET RESEARCH METHOD

TAHSIN AL-BADRI (Ph. D)